Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370605
Centre d'intérêt: 260

Laurendeau, Richard.

Projet d'intervention éducative au Centre d'initiation au travail (C.I.T.) pour l'année scolaire 1980-1981 : [rapport d'étape] / chercheur attitré, Richard Laurendeau ; responsable du projet, Robert Pelletier. -- Hull : Commission scolaire régionale de l'Outaouais, [1981?].
100, 69 f. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Projet-pilote TA 20, rapport d'étape 1980-1981.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Trouble d'apprentissage *Difficulté d'apprentissage *Intégration sociale *Marché du travail *Préparation à la vie adulte *Adéquation études-emploi *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Centre d'initiation au travail (Hull, Québec)

Le Centre d'initiation au travail (CIT) est une école spéciale où sont regroupés les élèves qui n'ont pas réussi les examens d'admission (français et mathématiques) au secondaire professionnel court. Le Centre reçoit des élèves souffrant de problèmes multiples regroupés sous l'appellation troubles graves d'apprentissage (TGA). L'objectif premier du CIT est de favoriser l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes favorisant l'intégration socio-économique de la clientèle. Le projet mis sur pied vise à déterminer l'impact actuel du CIT et d'en déduire un nouveau modèle d'intervention permettant une meilleure atteinte des objectifs.

Couvrant l'année 1980-1981, l'expérimentation touche les 274 élèves âgés de 14 à 18 ans du Centre d'initiation au travail (c.s.r. de l'Outaouais). Le rapport d'étape décrit le contexte dans lequel s'inscrit le projet, les orientations et les objectifs retenus, enfin le processus d'élaboration du modèle d'intervention: prise de conscience, étude de la clientèle, attentes des personnes concernées, établissement des objectifs, validation et implantation du modèle. L'évaluation du projet reste à réaliser.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 07
Notice(s) connexe(s): 8370606
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de l'Outaouais
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

LAURENDEAU, Richard

Projet d'intervention éducative au Centre d'initiation au travail (C.I.T.) pour l'année scolaire 1980-1981

PROJET-PILOTE: TA 20

RAPPORT D'ETAPE: 1980-1981

PROJET D'INTERVENTION EDUCATIVE
AU CENTRE D'INITIATION AU TRAVAIL (C.I.T.)
POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1980-1981

TABLE DES MATIERES

		Pages
	Feuille-synthèse	3
1.	Titre	5
2.	Commission scolaire	5
3.	Membres de l'équipe	5
4.	Plan de la recherche	7
	4.1 Modèle d'organisation	7
	4.2 Les objectifs de la recherche	21
	4.3 Les hypothèses	23
	4.4 Elaboration du modèle d'intervention	23
	4.5 Evaluation du modèle	34
5.	Impact social	35
6.	Recommandations	36
7.	Bibliographie	39
8.	Identification	40
9.	Annexes	40

FEUILLE SYNTHESE DE PRESENTATION DU RAPPORT

PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION
1980-1981

Commission scolaire: Régionale de l'Outaouais

Région administrative: 07

Secteur: E.D.A.A. Groupe âge: 14-18 ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 274

Titre du projet: Projet d'Intervention Educative au Centre d'Initiation au Travail (C.I.T.) pour l'année scolaire 1980-1981.

Responsable du projet: Nom: Robert Pelletier
Fonction: Directeur des Services aux Etudiants
Téléphone: 771-7311

Chercheur attitré: Nom: Richard Laurendeau
Fonction: Professeur Université du Québec
Téléphone: 776-8272

Objectifs du projet (résumé): Développer, implanter et évaluer une programmation pertinente et adaptée pour l'école C.I.T.; cette programmation insistera particulièrement sur le

.../4

développement d'attitudes et de comportements favorables à l'intégration socio-économique des élèves.

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour: Actuellement une programmation assez globale a été développée et l'on tente de l'implanter à l'école. Il faut maintenant raffiner et préciser davantage le programme, de façon à pouvoir l'implanter complètement et correctement. Le mode d'évaluation reste à préciser en grande partie. Seulement les premiers objectifs concernant les attitudes sont présentement poursuivis.

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-81: $ 12,000.00

1- TITRE

Projet d'Intervention Educative au Centre d'Initiation au Travail (C.I.T.) pour l'année scolaire 1980-1981.

2- COMMISSION SCOLAIRE

Commission Scolaire Régionale de l'Outaouais

ECOLE

Centre d'Initiation au Travail (C.I.T.)

3- MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

ROBERT PELLETIER
Directeur des Services aux Etudiants C.S.R.O.
Responsable du projet au niveau de la C.S.R.O.
Formation académique: Bacc. ès arts, Bacc. en éducation, Bacc. en sciences sociales et Maîtrise en sciences sociales, Maîtrise en éducation, Maîtrise en orientation, Ph.D.(scolarité-éducation) Ph.D.(counselling).
Expérience pertinente: Directeur des Services aux Etudiants (17 ans) à la C.S.R.O. Professeur Université d'Ottawa.

GILBERT LAVALLEE
Principal du C.I.T.
Coordination administrative au nieau du Centre.
Formation académique: Bacc. en enseignement en Enfance Inadaptée (en cours).
Expérience pertinente: Enseignement, coordonnateur du secteur E.D.A.A., directeur de l'école depuis sa formation.

RICHARD LAURENDEAU
Conseultant universitaire et co-rédacteur du projet.
Formation académique: Ph.D. en psychologie
Expérience pertinente: Enseignement universitaire en éducation et en psycho-éducation.

.../6

HENRI LEGER
Psychologue, superviseur et co-rédacteur du projet.
Formation académique: Maîtrise en psychologie.
Expérience pertinente: Trois années en psychologie clinique
Quinze ans en psychologie scolaire au régulier et en enfance inadaptée.

JEAN-CLAUDE DUPERE
Pédagogue, superviseur et co-rédacteur du projet.
Formation académique: B.A.C. spécialisé Enfance Inadaptée
Maîtrise en éducation (en cours)
Expérience pertinente: Douze années d'enseignement en enfance inadaptée dont 5 au C.I.T.

PIERRE PERRAS
Chef de groupe en atelier.
Formation académique: Brevet d'enseignement en initiation au Travail.
Bacc. Ens. secondaire en administration
Bacc. en administration.
Expérience pertinente: 4 ans au P.L.
5 ans au C.I.T.

ANNE BOISVENU
Chef de groupe en formation générale.
Formation académique: Bacc. spécialisé en éd. physique.
Maîtrise en éd. physique (adm.)
Bacc. spécialisé en enseignement en Enfance Inadaptée (en cours)
Expérience pertinente: 4 ans au P.C., P.L. & régulier
4 ans C.I.T.

MICHEL CRISAFI
Responsable des activités socio-culturelles et sportives.
Formation académique: Diplôme en athlétisme, gymnastique et sport à l'élémentaire.
Bacc. spécialisé Enseignement enfance inadaptée. (en cours)
Expérience pertinente: Ed. Physique 12 ans élémentaire
5 ans enfance inadaptée.

.../7

4- PLAN DE LA RECHERCHE

4.1 Modèle d'organisation

4.1.1 La clientèle

Le critère d'admission au C.I.T. est purement académique. Est orienté vers le Centre l'élève qui n'a pas réussi les examens d'admission (français et mathématique) au P.C. Au plan administratif, ces élèves sont classifiés T.G.A. Toutefois, dans la réalité, ce diagnostic recouvre une interaction de facteurs multiples:

- lenteur intellectuelle
- débilité cu cas frontière
- milieu défavorisé qui n'a pas encouragé l'effort intellectuel
- problèmes familiaux avec difficultés de relations interpersonnelles
- absentéisme
- marginalité émotive, etc.

Il ne faut donc pas se surprendre que nos élèves aient des difficultés majeures de rendement. Pour certains, les échecs antérieurs ont grandement diminué leur motivation face à l'apprentissage scolaire. Pour d'autres, l'implication personnelle sur le plan scolaire a toujours été la dernière de leur préoccupation. En résumé, la réalité du T.G.A. est beaucoup plus complexe que la définition théorique du projet initial. (Voir Annexe A)

Tout en reconnaissant les difficultés majeures d'adaptation de ces élèves, nous avons aussi observé certains aspects positifs:

- Ils sont habituellement idéalistes, s'enthousiasment facilement devant une tâche de travail qui n'est pas trop compliquée, où ils peuvent dès le départ être assurés d'une réussite.

- Ils ne demandent pas nécessairement des traitements de faveur et acceptent très bien une discipline à condition qu'elle soit juste.

- Ils sont ouverts et spontanés et chaleureux dans leurs relations interpersonnelles.

- Finalement, ils sont patients et persévérants dans une tâche routinière à condition d'y recevoir un "feedback" positif de l'intervenant.

Pour plus de détails concernant les caractéristiques de la clientèle, voir l'annexe B "Le profil de la clientèle".

4.1.2 Nombre d'élèves en fonction des difficultés

Au 30 septembre 1980, 274 élèves étaient concernés par le projet.

4.1.3 Age et sexe

Le Centre est une école de 274 élèves répartis de la façon suivante:

C.I.T. II	(14-15 ans)	76 (60g. - 16f.)
C.I.T. III	(15-16 ans)	73 (53g. - 20f.)
C.I.T. IV	(16-17 ans)	49 (36g. - 13f.)
C.I.T. V	(17-18 ans)	75 (60g. - 16f.)

soit un total de 65 filles et 209 garçons.

L'âge varie donc entre 14 et 18 ans à l'exception de deux (2) cas de 19 et 20 ans.

4.1.4 Localisation des élèves

Notre clientèle est regroupée dans une école autonome. Elle n'est pas intégrée dans une polyvalente. En se référant au modèle d'intégration en cascade suggéré dans le rapport Copex, nous serions situé au niveau 6: Ecole spéciale.

4.1.5 L'organisation physique et humaine

a) Ressources physiques:

11 ateliers de formation semi-professionnelle
2 ateliers de formation complémentaire
7 classes de formation académique
1 gymnase
1 bureau de direction
1 bureau de secrétaire
1 bureau du psychologue

2 bureaux de chefs de groupe
1 bureau de stage
1 magasin et caisse populaire
1 local de photocopie
1 local de matériel audio-visuel et de polycopie
1 cafétéria (partagée avec l'éducation aux adultes)

De façon spécifique les ateliers au C.I.T. sont les suivants:

1 atelier de soudure
1 atelier de petits moteurs
1 atelier de métal en feuille
1 atelier de menuiserie
1 atelier d'entretien général
1 atelier de couture
1 atelier de conciergerie
1 atelier de rembourrage
1 atelier d'entretien domestique
1 atelier de soins de beauté
1 atelier d'alimentation (cuisine)
1 gymnase

Les sept locaux académiques sont des classes régulières qui servent à l'enseignement du français et des mathématiques, de l'anglais, de l'information, de l'initiation à la technologie et de la psychogestuelle.

b) Ressources humaines:

27 enseignants
1 directeur
1 secrétaire
1 psychologue
1 travailleur social (2j./sem) (à venir)
1 infirmière (2j./sem.)

Plus spécifiquement, les enseignants sont répartis de la façon suivante:

- en matières académiques (français - mathématiques)	:	4.5
- en ateliers	:	12.0
- aux stages	:	3.0
- en formation complémentaire (Ed.physique, anglais, arts, musique, etc.)	:	7.5

Cette répartition inclut les deux (2) chefs de groupe qui sont libérés pour cette tâche de 30% de leur enseignement.

c) Organismes externes impliqués:

Pour fin de stage, le C.I.T. a conclu des ententes avec divers employeurs. D'autres ententes informelles existent entre le C.I.T. et le C.L.S.C. de Hull, les Centres de Main d'Oeuvre du Québec et du Canada. (Voir liste en annexe C)

4.1.6 Rôle des intervenants

Les rôles des divers intervenants sont spécifiés selon l'orientation donnée à l'école par le projet éducatif décrit dans ce document. Il y a description des divers rôles; par la suite, il y a description des liens fonctionnels (relations), toujours en fonction du modèle d'intervention.

a) Rôle général des intervenants en fonction du modèle d'intervention:

- L'intervenant est authentique; il n'a pas à jouer le rôle du père ou de la mère.
- Il s'implique dans une démarche qui lui permettra de créer un lien significatif avec l'élève.
- Il amène l'élève à faire face à la réalité des valeurs du Centre et de la société.
- Il évite les jugements de valeurs et évite de prendre des décisions à la place de l'élève.
- Il assiste l'élève dans l'atteinte de ses objectifs de fiabilité en l'amenant à prendre conscience des contraintes et des difficultés qui ralentissent sa prise en charge.
- Il aide l'élève à trouver des alternatives de solutions à ses difficultés en le guidant dans l'élaboration d'un plan d'action qui l'orientera dans l'atteinte de son objectif de fiabilité.

b) Tâches particulières:

La direction:

- Elle crée un climat organisationnel favorisant l'implantation du projet.
- Elle procure l'appui financier nécessaire à l'implantation du projet.
- Elle met à la disposition de l'équipe, équipement et matériel nécessaire (photocopie, fichier, local de magasin, etc...)
- Elle appuie le projet auprès des cadres de la C.S.R.O.

Les enseignants:

- Ils sélectionnent des tâches que l'élève peut entreprendre avec succès. Celles-ci doivent être pertinentes avec les difficultés individuelles que chaque élève éprouve dans l'atteinte des objectifs éducatifs visés par le Centre.
- Ils prévoient des récompenses significatives reliées aux efforts de l'élève.
- Ils complètent la fiche d'évaluation à chaque cours avec les étudiants selon la définition opérationnelle pour chaque sous-concept de la fiabilité.
- Ils conçoivent les tâches d'apprentissage et ils interviennent selon la philosophie commune déjà acceptée.

Tuteurs:

- Ils enseignent et de plus sont en charge d'un groupe d'élèves.
- Ils effectuent la compilation hebdomadaire des résultats obtenus par les élèves sur les feuilles de présence.
- Ils réalisent une rétrospective "feedback" hebdomadaire avec leur groupe.
- Ils assistent une fois la semaine à la rencontre avec le responsable de vie et comportement et/ou le psychologue pour discuter de l'évolution de son groupe.

Psychologue:

- Avec le responsable de vie et comportement, il assumera l'animation du projet.
- Il établit un horaire de rencontre avec tous les tuteurs une fois la semaine pour prendre connaissance de l'évolution du groupe.
- Il rencontre périodiquement les élèves et les parents par rapports aux:

  1) attentes du Centre
  2) difficultés rencontrées par l'élève.

Responsable de vie et comportement:

En collaboration avec le psychologue, il planifie, supervise, évalue le projet et prévoit des mécanismes de rétroaction.

Chefs de groupe:

Ils animent les enseignants sur le type d'activités d'apprentissage aptes à favoriser la réalisation de l'objectif visé.

Animateur sportif et socio-culturel:

Il planifie des activités en tenant compte des intérêts des élèves ainsi que des suggestions des tuteurs concernant le niveau de fiabilité à atteindre.

Travailleur social: (à venir)

- Il assiste aux études de cas avec le comité de vie et comportement selon les besoins.
- Il effectue l'étude du milieu familial des cas qui lui sont référés par la direction.
- En sa qualité de praticien social, il établie un lien significatif entre le Centre et le C.S.S.O.
- Il s'occupe activement des cas qui pourraient nécessiter l'intervention du D.P.J.
- Il s'implique au niveau des cours d'information concernant les questions sociales: assistance publique - viol - aide juridique, etc.

.../13

Infirmière:

Elle prend connaissance du projet et le supporte dans ses interventions individuelles ou de groupe. Elle s'implique également au niveau des cours d'information.

c) Type de relation souhaité entre intervenants et élèves:

Que l'intervenant soit:

- accueillant, cordial et personnel
- disposé à travailler avec l'élève pour améliorer sa conduite dans le temps présent
- prêt à supporter l'élève dans son appréciation de la valeur de sa conduite au lieu de prêcher et de donner des ordres
- prêt à aider l'élève à tracer un plan de conduite qui améliorera son comportement et ses attitudes de fiabilité
- capable d'engager l'élève dans la réalisation de ce qu'il a projeté de faire
- prêt à ne pas excuser l'élève s'il faillit à ses engagements, mais à le guider dans la réalisation de l'objectif visé: la fiabilité
- capable de ne pas démissionner et d'accepter de revoir ses positions jusqu'à ce que l'élève ait appris à respecter un engagement.

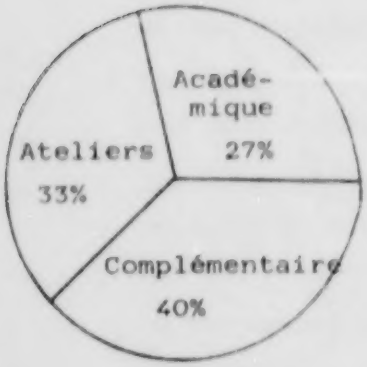
4.1.7 L'assiette-horaire

La formation intra-murale au C.I.T. est répartie sur trois ans, avec une 4e année hors les murs à raison de 4 jours par semaine. De façon graphique, la formation se répartie comme suit:

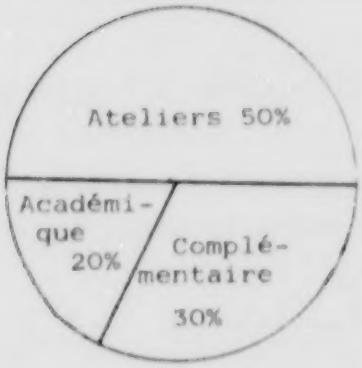
.../14

L'assiette-horaire

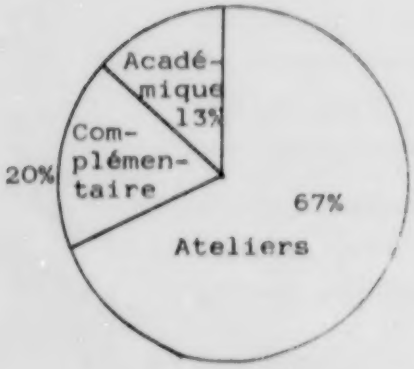
C.I.T. II



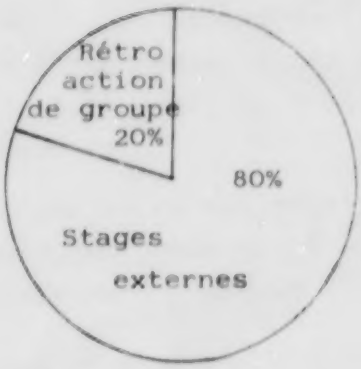
C.I.T. III



C.I.T. IV



C.I.T. V



N.B. Puisque le C.I.T. est de par sa vocation une école pour T.G.A., la rééducation est une constante du programme et est incluse dans chacune des activités.

4.1.8 Les facteurs géographiques

Le C.I.T. dessert principalement une population urbaine des villes de Hull, Gatineau et Aylmer. Une minorité d'élèves (10%) nous proviennent du milieu rural avoisinant.

La population déservie par le C.I.T. peut s'étendre sur un rayon maximum de 30 milles.

La clientèle provient essentiellement de milieu socio-économiquement pauvre et culturellement défavorisé. (Voir annexe B)

Le transport scolaire n'a aucune répercussion sur le projet.

4.1.9 Les ententes de service

Le projet en cours est réalisé essentiellement au niveau de l'école. Cependant, au niveau du C.I.T. V (stages externes), nous avons des ententes informelles avec le C.L.S.C. de Hull pour venir en aide aux personnes âgées. (Projet 65 +)

De façon plus immédiate, nous avons des ententes écrites avec des employeurs qui accueillent nos élèves en stage. (voir liste dans l'annexe C)

4.1.10 Historique et problématique générale

Il a semblé souhaitable, à ce point, de situer la problématique particulière au Centre d'Initiation au Travail de façon plus précise et dans un contexte historique, avant d'introduire les autres éléments du plan de recherche. Cette présentation sommaire devrait permettre une meilleure compréhension du phénomène vécu au C.I.T.

.../16

L'historique touchera donc la problématique plus générale, telle que perçue dans le cadre de l'évolution des services aux inadaptés à la C.S.R.O.
La seconde section, la problématique du C.I.T., considérera les éléments qui font problème à l'intérieur même de l'école.

a) Historique:

Depuis 1960, la clientèle scolaire en enfance inadaptée a augmenté de 3,350 à 93,000 en 1976 et à 103,118 en 1978 (Rapport Copex 1976). Graduellement des services spéciaux et des classes spéciales ont vu le jour. La compartimentation s'est accentuée, l'étiquetage est devenu courant. C'est ainsi qu'aujourd'hui, nous avons un système parallèle assez bien rodé. Selon le rapport Copex 1976, cette croissance rapide est due aux classes trop nombreuses à l'élémentaire, au contexte social et familial, aux diagnostics trop globaux, aux critères d'évaluation trop subjectifs, au manque d'organisation des services spéciaux, à la formation des maîtres, au manque de soutien du personnel cadre des commissions scolaires, à la faiblesse du M.E.Q. à concrétiser des politiques de scolarisation pour cette clientèle et plusieurs autres raisons.

Actuellement, devant le rendement académique faible d'un enfant, il semble que les intervenants ne mesurent trop souvent que les déficits au détriment des habiletés propres. Les professionnels se restreignent, dans la majorité des cas, à ne faire que de la mesure et de l'évaluation au lieu d'apporter de l'aide aux pédagogues, de donner aux enseignants les moyens d'agir avec les enfants.

Les intervenants ne sachant diagnostiquer avec suffisamment de précision, éprouvent des difficultés énormes à penser à des moyens d'interventions adéquats.

.../17

Il en résulte que leur intolérance face à ces enfants troublés est grandissante et cause des effets irréversibles en apprentissage et en rééducation. Cette situation ne fait qu'accentuer les difficultés de rattrapage, d'adaptation et finalement réduit les possibilités d'intégration scolaire ou sociale.

A titre d'exemple, nous pouvons constater que la population de l'enfance inadaptée pour l'année scolaire 1974-1975 à la C.S.R.O. était de 679, soit 3,68% de la population scolaire. En 1977-1978, elle est passée à 1,053 soit 6% de la clientèle totale. Ces chiffres représentent la clientèle officiellement inscrite. Toutefois, la population moyenne réelle pour le secteur des E.D.A.A. (ceux qui fréquentent les écoles), semble diminuer d'environ 20% pour les mois de septembre à décembre et jusqu'à 50% à la fin des classes (données préliminaires et non-officielles).

Qu'advient-il alors des absents? Est-ce eux qui ont la solution? Sont-ils intégrés au marché du travail ou dans une autre école? Ou encore dans leur famille? Est-ce qu'ils préfèrent demeurer à la maison? Alors pourquoi? Est-ce dû au contexte familial, à l'école, ou au système scolaire? Ceux qui demeurent à l'école ont-ils de meilleures chances d'intégration scolaire ou sociale?

A la suite du bill 55 et de la régionalisation du secondaire, il y eu un réveil pour les études plus avancées. La population scolaire a par le fait même augmenté considérablement. Cette situation a amené l'ouverture de plusieurs écoles secondaires.

.../18

Ce nouveau contexte d'éducation suscita aussi beaucoup de controverses à l'endroit des élèves diagnostiqués comme étant incapables de réussir des études au niveau secondaire régulier. Ces élèves furent évalués à partir de tests psychométriques puis classifiés comme débiles légers. Il fallait maintenant prévoir un service spécialisé pour cette clientèle. C'est à la suite de cette prise de conscience que la C.S.R.O. a ouvert l'école de Formation Pratique.

Les dirigeants se sont vite rendu compte que le problème n'était pas tout à fait solutionné. Certains élèves, tout en n'étant pas débiles, demeuraient encore trop faibles pour réussir au régulier. Ce fut l'avènement du Professionnel Court (P.C.).

Le P.C. avait un programme du M.E.Q. à couvrir. Celui-ci avec le temps est devenu de plus en plus exigeant et on s'est rendu compte une fois de plus que d'autres élèves, étant trop faibles au P.C., ne pouvaient réussir, mais, étaient trop forts pour l'école de Formation Pratique.

La C.S.R.O. décida alors d'ouvrir une école qui pourrait permettre à ces élèves de 12 et 13 ans de récupérer le retard pédagogique pour ensuite reprendre les cours du P.C.; on fonda l'école la Croisière. Les cours de récupération ont permis à peu d'étudiants de reprendre les cours du P.C., étant donné le retard trop prononcé de ce groupe d'élèves dans les acquisitions de base (premier cycle élémentaire).

La C.S.R.O. identifia cette clientèle comme étant la zone grise de la population scolaire. Cette constatation amena la commission scolaire à ouvrir un Centre d'Initiation au Travail. Les élèves de 14 ans et plus qui sont maintenant classifiés comme

.../19

lents intellectuels (80 à 90 Q.I.) et cas frontière (72 à 80 Q.I.) sont inscrits à ce Centre.

La mission que la C.S.R.O. a donné au Centre d'Initiation au Travail était et nous citons textuellement "permettre à ces jeunes adolescents d'atteindre un niveau d'indépendance personnelle, sociale et professionnelle pour qu'ils deviennent des citoyens à part entière et de bons travailleurs manuels". (Annexe A)

En ce qui concerne plus spécifiquement la formation manuelle, le Centre devait utiliser la méthode Psycho-Gestuelle de Pierre Camusat pour atteindre ce but. Cette mission, sauf bien entendu la section "bons travailleurs manuels", s'inspire des grands principes fondamentaux de tout système d'éducation.

Comment le Centre s'est-il acquitté de sa mission? A-t-il atteint les objectifs prescrits par notre commission scolaire? Combien de jeunes ont atteint un niveau d'indépendance personnelle, sociale et professionnelle? Combien se retrouvent effectivement dans le monde du travail? C'est à partir de ces interrogations que la problématique sera développée.

b) Problématique du C.I.T.:

Comme nous l'avons déjà constaté, l'ultime et le plus récent service offert par la C.S.R.O. aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est le Centre d'Initiation au Travail. Celui-ci s'est ajouté surtout pour "soulager le professionnel court des étudiants dont la présence perturbe le bon fonctionnement et annule les efforts tentés pour améliorer l'enseignement offert aux élèves." (Annexe A)

Les étudiants devraient développer leurs habiletés manuelles et assimiler certaines notions minimales

.../20

en français et en mathématiques. Jusqu'à maintenant, nous n'avons pas évalué l'atteinte de ces objectifs; nous nous sommes surtout attardé à évaluer les moyens. D'autre part, nous n'avions aucun programme spécifique. Il n'était donc pas possible de mesurer et d'évaluer adéquatement l'atteinte de nos objectifs.

Depuis le début de ces activités (en septembre 1976), la C.S.R.O. a inscrit officiellement au C.I.T. 382 élèves (en 1979). En excluant de ce nombre les élèves qui n'ont pas terminé leur formation (172) nous avons réussi à placer seulement 14% de notre clientèle en travail régulier. Mais combien d'entre eux y sont encore aujourd'hui? Aucun suivi n'est assuré une fois que les élèves ont quitté le Centre.

En plus, nous avons un taux d'absentéisme incroyable pour les deux dernières années: soit 57% à la fin avril 1978 et 60% à la fin avril 1979. Il fut impossible de retracer les présences pour l'année scolaire 76-77. Nous avons aussi enregistré un taux d'abandon de 28% la première année, de 29% la deuxième et de 35% la troisième.

Il apparaît évident que pour la dernière année scolaire, 40% seulement de notre clientèle accepte notre formation. Toutefois, de ce nombre, seulement 32% (22) ont plus de 16 ans; la plupart, 68% des élèves, sont donc obligés de se présenter à l'école selon la loi de fréquentation scolaire du Québec. Combien d'entre eux quitteraient le C.I.T. si la fréquentation n'était pas imposée? Est-ce que ceux qui ont abandonné officiellement ou officieusement l'école (60%) ont trouvé la solution au problème de l'intégration sociale?

Avec de telles réactions de la part des élèves, comment pouvons-nous atteindre nos objectifs? A quoi

.../21

peut-on attribuer ce faible niveau de réussite? Est-ce à la nature de notre clientèle? à la nature de notre formation? ou aux contingences du monde du travail? De toute façon, en raison de leurs antécédents scolaires et des structures d'accueil actuelles, ces jeunes ne peuvent s'orienter ailleurs que vers le monde du travail, le bien-être social ou la délinquance.

En tant qu'intervenants au Centre d'Initiation au Travail, nous ne pouvons rester insensibles à cette problématique. C'est alors que l'idée nous est venue d'entreprendre la modification de cette situation, en publicisant cette problématique et en amorçant un processus de recherche-action. Les pages suivantes témoignent de cette démarche.

4.2 Les objectifs de la recherche

L'étude sommaire de la problématique nous a permis de constater que le Centre d'Initiation au Travail (C.I.T.) ne répondait pas adéquatement à son mandat original. Ainsi l'objectif de placement de tous les étudiants sur le marché du travail est loin d'être atteint et ne semble pas en voie de se réaliser. La programmation de l'école, établie "a priori", sans une connaissance précise de la clientèle et des attentes du marché du travail, ne semble pas des plus pertinentes et s'accroche à des principes de "formation psychogestuelle" qui sont peu ou pas démontrés.

Pourtant, cette école spéciale, comme toutes les autres écoles, devrait poursuivre un objectif de "développement intégral de sa clientèle". Dans le contexte particulier du C.I.T., cet objectif se double d'un autre plus immédiat, soit "l'intégration socio-économique de ses élèves". Plus spécifiquement, en termes de formation de la clientèle, ce dernier objectif se subdivise en au moins trois (3) volets:

.../22

1o. L'acquisition de connaissances permettant l'intégration;

2o. Le développement d'habiletés permettant l'intégration;

3o. Le développement d'attitudes favorisant l'intégration socio-économique.

Est-ce que ces objectifs sont réalistes? pertinents? peuvent-ils être mis en pratique au C.I.T.?

La recherche a été entreprise avec la conviction que l'on pouvait répondre "oui" à ces questions et que, suite à ces réponses, l'on pouvait bâtir une programmation adaptée. Les objectifs de la recherche devienrent donc les suivants:

1o. Développer une programmation pertinente et adaptée pour l'école C.I.T.;

2o. Implanter cette programmation;

3o. Evaluer l'impact de cette programmation et l'ajuster constamment aux nouvelles contingences.

L'atteinte de ces objectifs implique un certain nombre d'actions et de recherches pouvant sous-tendre ces actions. De façon générale, les étapes de réalisation des objectifs peuvent être établies de la façon suivante, en s'inspirant des modèles de planification de Bell, Hagans et coll. (1971) et de Brassard (1977):

- Prise de conscience de la nécessité de programmer par les personnes concernées.
- Etablissement des besoins, attentes et caractéristiques de la clientèle.
- Détermination des attentes des professeurs, parents, employeurs, de la commission scolaire.
- Synthèse des besoins et attentes.
- Etablissement d'objectifs prioritaires de formation.
- Etude des approches théoriques permettant l'atteinte des objectifs.
- Développement d'un modèle d'intervention particulier au C.I.T.
- Validation et adoption du modèle.
- Opérationnalisation du modèle.
- Implantation du modèle.
- Evaluation du modèle.
- Rétroaction et ajustements du modèle au besoin.

.../23

4.3 Les hypothèses

Dans ce genre de recherche-action, orientée vers la planification d'un système éducatif ou rééducatif, il est difficile d'émettre des hypothèses. On pourrait plutôt prétendre que, de fait, il est possible de développer et implanter une programmation adéquate au C.I.T. De plus, on peut prévoir que cette programmation sera plus efficace que la précédente et permettra l'atteinte des objectifs de façon plus systématique. Pour en arriver à une formulation précise d'hypothèses spécifiques, il est nécessaire que le modèle d'intervention soit bien opérationnalisé et que l'on connaisse les variables à partir desquelles les mesures peuvent être prises. L'intervention n'est pas encore rendue à ce point.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention

L'élaboration du modèle se fait à deux niveaux: auprès du personnel et auprès des élèves. Ainsi, l'élaboration du modèle peut être perçue dans la perspective de son développement et de son implartation auprès du personnel de l'école; elle peut aussi être considérée au niveau de son application auprès des étudiants. Dans les deux cas, les acteurs et les bénéficiaires ne sont pas les mêmes. Traiter l'élaboration de façon globale peut donc générer un bon montant de confusion. Présentement, on peut parler d'un modèle théorique d'intervention et d'un modèle concret; l'essentiel de la démarche poursuivie jusqu'à ce jour concerne surtout l'élaboration du modèle théorique, celui qui concerne plus directement le personnel. De plus, les étapes prévues dans la réalisation de l'objectif (voir item 4.2) portent très spécifiquement sur l'élaboration d'un modèle théorique.

Considérant le fait que le présent document tient lieu de projet de recherche plutôt que de rapport d'étape concernant une recherche, nous nous limiterons surtout à l'éla-

.../24

boration d'un modèle théorique. L'évaluation portera aussi sur ce travail théorique. Enfin, la description de l'intervention suivra le plan déterminé par les étapes de la réalisation des objectifs.

4.4.1 Prise de conscience du problème

Problématique: Dans le contexte d'une école qui vient d'être fondée récemment pour répondre aux besoins d'une certaine clientèle, tous les intervenants sont préoccupés par leur intervention concrète de tous les jours, son organisation et se posent peu de questions sur l'orientation de l'école, la qualité de sa programmation et son efficacité.

Objectif: Sensibiliser le personnel à la nécessité de procéder le plus rapidement possible à une remise en question, afin de s'ajuster, s'il y a lieu.

Actions:-Présentation de données statistiques concernant la participation des étudiants aux activités, du taux d'abandons scolaires, du taux de placements effectifs sur le marché du travail.

-Discussions sur la programmation, de ses faiblesses et de ses inadéquacités. Diagnostic du faible taux d'atteinte des objectifs en raison de la programmation inappropriée.

-Démarches en vue d'impliquer le plus de gens possible dans le processus de résolution de ce problème.

Résultats:

-Décision de reviser complètement la programmation.

-Approbation de cette démarche par la majorité du personnel.

-Adoption d'un modèle de planification et de programmation pertinent au C.I.T.

-Il n'y a pas de garantie que tous les intervenants comprennent la démarche proposée.

.../25

4.4.2 Etude de la clientèle

Problématique: Selon les modèles de programmation de Bell, Hagans et Coll. (1971), l'élaboration d'un programme se fait en tenant compte des besoins et caractéristiques de la clientèle bénéficiaire. Au C.I.T. on a une description théorique, sommaire de la clientèle et, dans le vécu de tous les jours, il semble que les élèves ne ressemblent pas toujours à ce modèle théorique.

Objectif: Connaître le mieux possible la clientèle réelle fréquentant le C.I T. afin d'élaborer une programmation vraiment adaptée à leurs besoins.

Actions: -Compilation de divers tests d'aptitudes et comparaison de ces données à celles d'une école régulière.

-Passage de divers questionnaires afin de connaître le milieu socio-économique des élèves, leurs antécédents scolaires, leurs aspirations professionnelles, etc...

-Synthèse des observations effectuées dans le milieu scolaire C.I.T., en classes, en ateliers, en stages.

Résultats: Par ces diverses actions, on en est arrivé à établir un profil plus précis de la clientèle du C.I.T.; à avoir une meilleure idée de son potentiel, ses problèmes et ses aspirations. Le résumé de ces résultats est présenté à l'item 4.1.1 et à l'annexe B.

.../26

On constatera sommairement que la clientèle ne vient pas nécessairement des écoles identifiées dans le projet original et qu'elle est issue, en forte majorité, d'un milieu défavorisé. Il semble de plus que leur potentiel, en termes d'aptitudes scolaires et professionnelles, ne soit pas des plus élevés (annexe B), contrairement à ce qui était prévu initialement (annexe A).

Cette étude de la clientèle paraît indicative de certains besoins des élèves; elle semble cependant incomplète en soi. D'autres actions ont été entreprises en vue de préciser davantage notre vision des élèves; elles sont rapportées au point suivant.

4.4.3 Etude des attentes des gens concernés

Problématique:

Lors de la fondation de l'école C.I.T. aucun des membres du personnel n'était en place. Il n'y a donc pas eu de discussions concernant les objectifs et le modèle d'intervention préconisés dans le projet original. Suite à un vécu de quelques années dans ce contexte scolaire et suite à une meilleure connaissance des capacités et besoins de la clientèle, le personnel a développé certaines attitudes et plusieurs attentes face au fonctionnement de l'école. On ne peut prétendre établir une programmation efficace si elle ne répond pas, en partie du moins, aux attentes du personnel, si elle ne les motive pas. Il en est de même pour la commission scolaire, pour les parents et les futurs employeurs. Enfin, il semble que l'analyse des attentes des enfants soit également des plus pertinentes.

Objectif:

Connaître les attentes du personnel, de la commission scolaire, des parents et des employeurs face à l'évolution des élèves; les intéresser à cette évolution et

.../27

les préparer à s'impliquer dans le processus de programmation qui guidera l'évolution de la clientèle. Connaître les attentes des élèves eux-mêmes face à l'école et face à leur cheminement futur.

Actions:

Dans la poursuite de cet objectif, les actions ont été nombreuses et se situent à plusieurs niveaux. Les niveaux sont déterminés par les groupes consultés.

a) Les élèves:
- Plusieurs sessions d'animation ont été effectuées;
- un questionnaire a été distribué.

b) Le personnel:
- Il y a eu étude des fiches de comportement;
- un test sur le climat organisationnel a été complété.

c) Les parents:
- Une intervention a été faite auprès du comité de parents.

d) La commission scolaire:
- On a procédé à l'étude des documents officiels.

e) Les employeurs:
- A partir de botins, il y a eu identification des employeurs potentiels;
- un questionnaire a été complété par un échantillon de ces employeurs potentiels.

Résultats:

Cette démarche a permis de sensibiliser encore davantage un grand nombre de personnes aux problèmes du C.I.T.; elle a permis également la cueillette d'un bon nombre de données très précieuses concernant l'orientation souhaitée de l'école. Le rapport détaillé de l'intervention et des résultats se trouve à l'annexe D "Les attentes face au C.I.T. et sa clientèle".

.../28

On note surtout l'ignorance et la passivité des élèves face à leur avenir, alors que les employeurs requièrent des élèves engagés, responsables et qui ont de l'initiative. Les parents espèrent que l'école transformera et préparera adéquatement, c'est à dire académiquement et professionnellement, leurs enfants. Les enseignants, par contre, insistent plustôt sur les comportements adaptés que sur les acquisitions de connaissances et d'habiletés. La C.S.R.O. semble indécise concernant la vocation de l'école; la publication officielle ferait du C.I.T. un mini "professionnel Court" ou à peu près (Voir annexe D pour la description complète).

Il y a donc de fortes différences entre les parties impliquées. Il est nécessaire maintenant, pour progresser dans la programmation, de réduire ces attentes, de les pondérer et de jeter des bases relativement permanentes à l'action éducative. On ne peut cependnat ignorer aucune des données compilées à l'annexe D.

4.4.4 Synthèse et établissement d'objectifs prioritaires

Problématique:

Un bon nombre de données diverses, parfois contradictoires ou divergentes, ont été accumulées. On ne peut répondre à toutes les attentes et on ne peut satisfaire tous les besoins en même temps. Il est nécessaire d'effectuer un tri dans ce matériel et de l'organiser.

Objectif:

Déterminer avec précision les objectifs à poursuivre à l'école et déterminer un ordre prioritaire parmi ces objectifs. Cette priorité devra tenir compte d'une certaine logique et devra permettre l'établissement d'une programmation cohérente.

Actions:

Au moyen d'un comité de travail, les actions suivantes ont été entreprises:

- Identification d'une liste de besoins que la programmation devrait satisfaire;

.../29

- Etablissement de critères pour effectuer un choix parmi ces besoins;
- Détermination des besoins prioritaires;
- Etablissement des objectifs de la formation.

Résultats:

Cette démarche théorique a permis le dégagement d'une orientation précise concrétisée dans des objectifs de formation. Cette étape essentielle guidera notre recherche d'un modèle d'intervention adéquat pour notre clientèle et dans notre contexte.

Le résultat de ce travail est présenté à l'appendice E "La détermination d'objectifs de formation". Il a pour fonction de préparer les étapes suivantes, de façon plus scientifique.

4.4.5 Les approches théoriques

Problématique:

La poursuite d'objectifs précis, dans le domaine de la rééducation surtout, exige que l'on procède à partir d'une théorie ou d'idées rééducatives qui permettront une intervention efficace. Il est difficile et souvent peu recommandable d'élaborer un nouveau système, sans d'abord faire l'inventaire de ce qui s'est déjà fait dans le domaine et sans connaître les mérites respectifs de chacune des approches.

Objectif:

Connaître les différentes approches pertinentes aux problèmes scolaires et rééducatifs du C.I.T. et choisir les concepts susceptibles d'aider à l'élaboration d'un modèle particulier à l'école.

Actions:

En se servant encore une fois du comité de travail, il a fallu:

- identifier les auteurs susceptibles de nous aider;
- lire, comprendre et critiquer leurs écrits principaux;
- choisir les concepts pertinents et applicables à notre clientèle et à notre milieu.

.../30

Résultats:

En identifiant les approches et les concepts les plus pertinents, nous avons pu adopter deux (2) modèles qui pourraient servir de base à notre programmation: Hewett (1967 et 1974), Glasser (1973).

Par la suite, compte-tenu des objectifs de formation, des particularités de notre clientèle et des contraintes de notre milieu, nous sommes arrivés à élaborer notre propre modèle d'intervention éducative.

Le résumé des démarches entreprises lors de cette étape est également présenté à l'annexe E.

4.4.6 Validation et adoption du modèle

Problématique:

Les premières étapes de notre démarche, particulièrement l'identification des besoins et des attentes, revêtent un caractère plus opérationnel, plus concret que les étapes consacrées à la réflexion et la lecture. Il était donc plus facile de vérifier à chaque étape la validité de cette démarche. Après plusieurs mois de réflexion et de consultation, nous devons confronter notre modèle à la réalité de l'école. Est-il pertinent? adapté à la clientèle? facile à comprendre par le personnel? y voit-on des avantages pour le travail de tous les jours? est-il bien accroché aux objectifs de formation? semble t-il réalisable au C.I.T.?

Toutes ces questions, et bien d'autres, doivent donc connaître une réponse à ce moment-ci. Il est inutile d'aller plus loin dans l'opérationnalisation d'une programmation, si la partie théorique ne décroche pas l'assentiment de tous ceux impliqués dans l'application de l'intervention.

Objectif:

S'assurer que le modèle convient à tous les intervenants, qu'ils le comprennent, qu'ils partagent les philosophies et principes de base, qu'ils seront prêts à l'adopter après son opérationnalisation.

.../31

Actions:

- Le groupe de travail élabore le modèle et la formule de façon à ce qu'il soit compréhensible.
- Le groupe de travail fait ressortir les liens que ce modèle entretient avec ceux de Hewett et de Glasser.
- Le modèle est présenté à diverses personnes et groupes pour être discuté, clarifié et validé: il a été présenté, en plénière, au congrès de la C.O.E.E. (nov. 80), aux étudiants à la maîtrise en éducation de l'Université d'Ottawa, aux psychologues scolaires de la région et aux professeurs de stage de la région lors d'une réunion à Montebello.
- Il y a présentation du modèle au personnel, en début d'année, au cours de journées pédagogiques.

Résultats:

Le modèle est compris par tous et il est adoptée unanimement par le personnel après de nombreuses discussions. Les autres groupes semblent très favorables au projet et l'encouragent. Il ya donc formulation définitive du modèle et préparation de l'opérationnalisation et de l'implantation.

Le modèle, sa justification et son opérationnalisation sont présentés à l'annexe F.

4.4.7 Opérationnalisation du modèle

Problématique:

La compréhension et l'adoption d'un modèle d'intervention ne sont pas une garantie que celui-ci sera implanté et vécu tel qu'il a été planifié. Il est nécessaire d'expliquer plus en détails et de façon plus simple les concepts de ce modèle, si l'on veut que dans leurs interventions quotidiennes les intervenants en tiennent compte.

Un autre aspect est également important. Après usage de quelques semaines, on se rend compte que le modèle le mieux expliqué est interprété par chacun et donne lieu à des applications parfois fort différentes.

.../32

Objectif:

Préciser le modèle de façon à ce qu'il soit mieux compris, qu'il supporte mieux l'action éducative de tous les jours, qu'il permette une meilleure cohérence entre les divers intervenants.

Actions:

Un document a été produit explicitant le modèle, apportant des définitions opératoires et des exemples appliqués à l'école. Il y a aussi spécification des rôles et tâches de chacun des intervenants. On y précise les attentes des professeurs et des élèves. On mentionne également quel est le support humain et matériel disponible. On y prévoit, enfin, les modalités d'implantation du programme complet.

Pendant ce temps, en plus du document explicatif, plusieurs réunions à l'école ont été consacrées à la discussion concernant l'opérationnalisation du projet. A tous moments, les expérimentateurs du projet sont consultés sur le sujet et forcés de préciser sans cesse les modalités d'application du modèle.

Résultats:

Le modèle est mis en pratique, dans ses premières étapes. Le document d'opérationnalisation donne lieu à une intervention soutenue et coordonnée de la part du personnel (voir annexe F).

Il faudra, cependant, opérationnaliser encore davantage le modèle avant qu'il soit complètement fonctionnel. Les pressions à ce sujet ont obligé la préparation d'un plan d'implantation du programme selon le nouveau modèle.

4.4.8 Implantation du modèle

Problématique:

On a souvent tendance à croire que, lorsque les éléments d'une programmation sont définis, formulés et mis sur papier, le programme sera appliqué tel que prévu. C'est

... 33

peu souvent le cas. Il semble nécessaire d'élaborer une stratégie qui préparera concrètement la mise en pratique du programme, suite à son opérationnalisation.

Objectif:

Favoriser l'application du programme selon l'esprit qui a prévalu lors de sa conception. Créer dans l'école un climat qui permettra le changement d'attitudes nécessaire à la bonne application du modèle d'intervention.

Actions:

- Une stratégie d'implantation a été préparée et appliquée;
- Le personnel a été sensibilisé, animé, rencontré en groupe;
- Le matériel nécessaire a été préparé et rendu disponible;
- L'organisation physique et humaine a été modifiée pour satisfaire aux exigences du projet;
- Les modes d'évaluation et de rétroaction concernant le devis d'implantation ont été élaborés;
- Voir les détails de ces actions à l'annexe F.

Résultats:

Le modèle a bel et bien été implanté, du moins dans ses premiers développements. Il ne semble pas, cependant, y avoir systématisation de la procédure et une orientation graduelle vers une programmation qui découle directement de l'implantation de ce modèle. Il y a donc encore beaucoup de travail à faire à ce niveau; cependant, le processus est bien amorcé.

4.4.9 Evaluation du modèle

Problématique:

Dans une programmation sérieuse, la partie qui porte sur l'évaluation est des plus cruciales. Il est nécessaire pour le programmeur d'obtenir une rétroaction précise concernant l'impact et les effets du modèle implanté; il doit éviter, cependant, d'introduire chez

...34

les intervenants le sentiment qu'ils sont évalués ou jugés. Ce sentiment aurait pour effet de fausser systématiquement toute rétroaction ou, encore, d'empêcher l'implantation effective du programme.

Objectif:

Elaborer un système d'évaluation très souple, simple et non-menaçant pour le personnel, qui permettra d'accumuler de l'information concernant l'efficacité réelle du système d'intervention et des ajustements à y apporter.

Actions:

Peu d'actions concrètes réelles ont été entreprises à date pour atteindre cet objectif. Certains principes ont été mis de l'avant lors de la présentation du modèle (voir annexe F), mais ils demeurent à être précisés, actualisés et mis en place.

Résultats:

Il n'y a pas encore de moyens d'évaluer le modèle d'intervention. Il est trop récent, sujet à changements et modifications dans le processus actuel d'implantation. Il faudra élaborer le système complet d'évaluation.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation

La démarche, jusqu'à présent, a été essentiellement préliminaire et théorique. Les moyens habituels, quantitatifs et qualitatifs, d'évaluation ont très peu de pertinence dans le contexte actuel.

Le seul point de référence qui semble adéquat, à ce moment-ci, est la comparaison du modèle développé au C.I.T. à un modèle-cadre, tel que celui déjà cité de Bell, Hagans et coll. (1971). A partir de cette norme, on peut effectuer l'évaluation suivante:

.../35

1) L'étude des besoins et des attentes chez toutes les personnes concernées a été bien effectuée, complète et a donné des résultats suffisants pour asseoir la programmation future de l'école.

2) Le développement d'un modèle d'intervention a suivi le processus normal d'une évalution à partir de peu ou pas de bases connues. Ce modèle demande à être encore perfectionné afin qu'on puisse en comprendre toute la portée, en vue de la poursuite des trois (3) objectifs essentiels.

3) Le modèle d'organisation a été élaboré dans les grandes lignes, mais a besoin de beaucoup d'améliorations. Celles-ci se font nécessaires surtout au niveau d'une implantation adéquate, du développement d'un système de coordination et de support de l'intervention et, évidemment, au niveau du système d'évaluation.

Il faut donc comprendre que le projet est encore en phase de démarrage. C'est une amorce longue, pénible et laborieuse, mais nécessaire et satisfaisante. Il faut donc poursuivre l'effort.

5- IMPACT SOCIAL DU PROJET

Il semble peu utile, après lecture du déroulement de l'intervention, d'insister sur cet aspect. A toutes les étapes du développement de la programmation, l'implication communautaire a été très forte. En raison de la méthodologie utilisée, tous ont été consultés, informés, sollicités, qu'il s'agisse des parents, des élèves, des enseignants, ou encore, des employeurs, des organismes sociaux ou des membres de la commission scolaire.

Dans cette démarche, l'école a projeté l'image d'un Centre qui est en recherche, qui tente d'améliorer ses services. Si ces actions attirent la sympathie, elles encouragent également

.../36

plusieurs attentes et de nombreux espoirs chez les observateurs et les participants. Il faudra, tôt ou tard, faire état d'une qualité d'intervention qui justifie tout ce branle-bas.

6- RECOMMANDATIONS

Il faut être conscient que le projet est présentement en voie d'organisation et d'élaboration, à mesure qu'il se vit. Il reste donc beaucoup de choses à faire et le temps devient un facteur précieux. Il serait donc souhaitable de présenter les recommandations selon cette perspective temporelle.

Il est aussi nécessaire, ici, de réaffirmer l'intention majeure du projet, c'est à dire, en arriver à implanter un programme de développement d'attitudes et de comportements favorables à l'intégration socio-économique de nos étudiants. C'est certain que ce programme devrait avoir un impact qui s'étend à toutes les sphères de l'école, mais il demeure central.

La programmation

A court terme, il apparaît nécessaire de:

6.1 Elaborer un plan d'implantation plus complet et plus définitif, concernant l'objectif de FIABILITE.

6.2 Elaborer un plan global d'évaluation du programme et des interventions à l'intérieur du programme.

6.3 Procéder à l'opérationnalisation, dans les grandes lignes, des deux autres niveaux d'objectif: DEBROUILLARDISE et AUTONOMIE.

Il semble que ces recommandations puissent être mises en pratique d'ici la fin de l'année scolaire. A plus long terme, il est recommandé de:

6.4 Prévoir l'implantation finale du programme, selon un devis couvrant les trois (3) prochaines années.

6.5 Prévoir un mode d'évaluation efficace de l'impact du programme sur la performance, le développement personnel

.../37

et, finalement, sur l'intégration socio-économique réelle des élèves.

6.6 Prévoir également l'évolution finale du projet en termes d'intégration scolaire avec la formation professionnelle dispensée dans les polyvalentes, mais, toujours en respectant l'orientation originale du projet.

Le mise en action des diverses recommandations, sur le plan de la programmation, entrainera nécessairement de nouveaux développements à l'intérieur de l'école. Plusieurs de ces développements semblent souhaitables et peuvent déjà être recommandés.

Les développements

A court terme, il est recommandé:

6.7 Qu'en vertu du développement des objectifs de "débrouillardise-responsabilité" prévus pour l'an prochain, l'on prévoit une implantation plus forte des élèves dans l'organisation de l'école.

6.8 Que l'on prévoit, également, une modification mineure de l'horaire, afin d'y intégrer certaines activités plus directement reliées au développement d'attitudes.

A plus long terme, l'on recommande de:

6.9 Prévoir d'étendre la formation par les stages, au niveau d'une cinquième et même d'une sixième année, en vertu de la loi 09 en vigueur et, aussi, pour satisfaire aux exigences des nouveaux objectifs du programme.

6.10 Prévoir le développement d'une nouvelle approche didactique, au niveau des cours académiques (pédagogie de Hewett et Glasser), au niveau des ateliers et des stages (Pédagogie de Situation, Ateliers mobiles, etc...).

En plus de ces développements souhaités, il faut songer à un support humain et matériel plus complet que celui qui existe actuellement.

Le support

A court terme, il y a peu de recommandations; une subvention de $12,000.00 du M.E.Q. et un arrangement des tâches à l'intérieur de l'école ont permis les premiers développements de la programmation. Cette situation a entraîné la naissance officielle du projet.

A long terme, il est recommandé de:

6.11 D'engager un conseiller pédagogique capable de superviser, d'animer et de développer le projet, en collaboration avec le psychologue et les chefs de groupe.

6.12 Prévoir le support matériel et humain requis pour faire progresser l'implantation du projet, sous formes de financement et de dégagements de tâche.

6.13 Prévoir les budgets suivants requis pour le bon fonctionnement du projet selon ces recommandations:

- Un conseiller pédagogique	$32,000.00
- Le matériel (aménagements, magasin)	$10,000.00
- Un chercheur (contractuel)	$ 8,000.00
- Deux (2) expérimentateurs (en sur-temps)	$ 6,000.00
- Frais de déplacement	$ 2,000.00
Budget total:	$58,000.00

Que ce budget soit fourni par le ministère, en collaboration avec la commission scolaire, si cela est possible. Il serait souhaitable que les frais soient partagés équitablement.

C'est là l'essentiel des recommandations qu'il nous semble nécessaire de faire pour l'instant. Il est bien entendu que l'évolution prochaine du projet, encore partiellement imprévisible, peut entraîner des modifications à cette section.

.../39

7- BIBLIOGRAPHIE

Bell, T.O., Hagans, R.W. et Collaborateurs, A System of Comprehensive Educational Planning and Evaluation, Oregon, 1971, Northwest Regional Educational Laboratory.

Brassard, J., La théorie de l'Action de Parsons: quelques implications pour le Curriculum, Revue des Sciences de l'Education, Vol. 3, No.1, 1977, p. 37-54.

Dreikurs, R., Psychology in the Classroom, New-York, 1957, Harper and Row.

Glasser, W., La "Reality Therapy ", Nouvelle approche thérapeutique par le réel, Paris, 1971, E.P.I.

Glasser, W., Des Ecoles sans Déchet, Paris, 1973, Fleurus

Group for Environment Education Inc., Yellow Pages of Learning Ressources, Canbridge, Mass., 1972, M.I.T. Press.

Gouvernement du Québec, L'Ecole Québécoise, Enoncé de Politique et Plan d'Action, Québec, 1979, Ministère de l'Education.

Gouvernement du Québec, Cadre Conceptuel d'Elaboration des Programmes et des Guides Pédagogiques (document de travail), Québec, 1979, Ministère de l'Education.

Haring, N. et Lovitt, T., Methods in Special Education, New-York, 1967, McGraw-Hill.

Hewett, F., The Emotionaly Disturbed Child in the Classroom, Boston, 1967, Allyn and Bacon.

Hewett, F. et Forness, S.R., Education of Exceptional Learners, Boston, 1977, Allyn and Bacon.

Holt, J., How Children Fail, New-York, 1964, Pitman Publishing.

Ott, J., Teaching the Emotionaly Disturbed Teenage Student, Bulletin of the National Association of Secondary School Principals, Vol. 42, 1958, p. 180-181.

Redl, F. et Wineman, D., L'Enfant Agressif (vol. 1), Le Moi Désorganisé, Paris, 1964, Fleurus.

.../40

Robert, M., Loneliness in the Schools, Ill., 1973, Argus Communications.

Zimmerman, E. et Zimmerman, J., The Alteration of Behavior in a special classroom situation, Journal of Experimental Analysis of Behavior, Vol. , 1962, p. 59-60.

8- IDENTIFICATION

8.1 Nom du responsable du projet: Robert Pelletier

8.2 Nom du chercheur et rédacteur: Richard Laurendeau

8.3 Directeur général: Yves Beaudin

8.4 Date: Le 12 février 1981.

9- ANNEXES

		Pages
ANNEXE A	- Projet initial	41
ANNEXE B	- Profil de la clientèle	63
ANNEXE C	- Liste des employeurs	73
ANNEXE D	- Attentes face au C.I.T. et sa clientèle	85
ANNEXE E	- La détermination d'objectifs de formation	94
ANNEXE F	- Modèle d'intervention au C.I.T.	101

R. Laurendeau

ANNEXE A

LE PROJET INITIAL

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE L'OUTAOUAIS

PROJET DE CREATION D'UNE ECOLE POUR LA CLIENTELE D'INITIATION AU TRAVAIL

Le 10 mars 1976

Direction des services
à l'enseignement

1. HISTORIQUE

Depuis l'instauration du cours professionnel court à notre commission scolaire en 1969, il s'est toujours retrouvé parmi cette clientèle des cas-frontières dont la présence perturbe le bon fonctionnement et annule les efforts tentés pour améliorer l'enseignement offert à cette catégorie d'élèves.

L'expérience vécue avec le projet Lauzon a particulièrement mis en évidence le fait que la clientèle orientée vers le professionnel court était disparate, au point qu'il s'y retrouvait des T.A.G., pré-délinquants, M.S.A.G., etc... Cette expérience a prouvé que l'étiquette professionnel court apposée à n'importe quelle clientèle scolaire ne constitue pas une solution au problème qui nous préoccupe.

Depuis quelques années, une sélection plus rigoureuse de la clientèle E.D.A.A. a permis l'identification de plusieurs catégories d'élèves au sein de cette clientèle; ce qui a donné naissance, entre autres, aux écoles La Croisière et Du Ruisseau.

L'inscription automatique au professionnel court d'environ 150 élèves de l'école La Croisière, troubles d'apprentissage grave, à la fin de l'année scolaire 1974-75 a remis en évidence le problème de la présence des retardés pédagogiques chroniques, sur le plan académique, au sein de la clientèle professionnel court dans les polyvalentes.

2. CARACTERISTIQUES DE LA CLIENTELE

2.1 Aspect académique

Les membres du comité psychopédagogique analysent chacun des dossiers des étudiants référés. De plus ces jeunes doivent subir les examens pédagogiques et psychométriques afin de déterminer les niveaux d'apprentissage acquis.

L'enfant retardé pédagogique chronique d'âge secondaire est celui qui se trouve en retard dans ses acquisitions notionnelles de premier cycle élémentaire, sans pour autant souffrir d'un trouble spécifique d'apprentissage. Ce retard résulte de facteurs extrinsèques tels: un mauvais départ scolaire, des changements de méthode à l'élémentaire, des méthodes d'enseignement infructueuses tant au secteur régulier qu'au secteur de l'orthopédagogie.

2.2 Aspect comportement

Un étudiant qui ne désire plus ou qui ne peut plus poursuivre des cours académiques, soit à cause des échecs accumulés, soit à cause du manque d'aptitudes.

Un étudiant dont le fonctionnement en groupe est normal.

Un étudiant qui s'identifie à l'échec comme élève et souvent comme personne.

Un étudiant qui a besoin d'un but immédiat, dans le sens de tâches à accomplir.

Un étudiant qui se sent plus à l'aise dans un atelier que dans une salle de classe là où il ne connaît pas le succès.

Un étudiant qui a besoin d'un enseignement par démonstration, ce qui est possible lorsque le groupe ne compte pas plus de douze (12) étudiants.

2.3 Aspect fonctionnement intellectuel

— Au niveau potentiel ces élèves ne sont pas dépourvus. Le problème se situe au niveau du fonctionnement.

Plusieurs de ces enfants affichant une faiblesse au plan verbal tout en démontrant plus d'aptitudes au plan non verbal.

3. PROVENANCE DE LA CLIENTELE

Dans notre milieu scolaire il existe cinq (5) provenances possibles.

3.1 Normalement la clientèle de l'école La Croisière, troubles d'apprentissage graves. Ces derniers, après une (1) ou deux (2) années de tentatives de récupération et à l'âge de 14 ou 15 ans, pourraient intégrer le cadre d'une école d'initiation au travail.

3.2 Normalement les pseudo-débiles légers ou cas-frontières de l'école de Formation Pratique.

3.3 Exceptionnellement les élèves de l'école Du Ruisseau, mésadaptés sociaux affectifs graves, ces derniers après avoir suivi un programme de réadaptation pourraient intégrer les cadres de cette école.

3.4 Exceptionnellement des élèves du 101, retardés pédagogiques du deuxième cycle du primaire, qui après une (1) année de récupération ne pourraient intégrer un professionnel court régulier.

3.5 Exceptionnellement des élèves du professionnel court II, cas-frontières qu'on aurait orienté au professionnel court afin de leur donner une deuxième chance mais qui n'ont pas réussi.

Suite à un relevé effectué auprès des membres du comité ad hoc 010-101 lors de la réunion du 12 février 1976, il y aurait actuellement environ 120 candidats pour l'école projetée, clientèle dont la répartition est la suivante:

La Croisière - clientèle T.A.C.	30 élèves
Formation Pratique - débilité légère	30 élèves
Des Pins - 010-101	10 élèves
Alexandre-Taché - 010-101	5 élèves
Nicolas-Gatineau - 010-101 et P.C. II	8 élèves
Secteur technique - P.C. II	18 élèves
Grande-Rivière - 101 et P.C. II	6 élèves
Le Carrefour - P.C. II	2 élèves
Gamelin - 010-101	8 élèves
TOTAL	117 élèves

4. AGE D'ADMISSION

Le passage de l'élémentaire au secondaire à 13 ans plus (2) années dans des centres orthopédagogiques au secondaire serait le cheminement normal pour la majorité de cette clientèle, c'est dire que (normalement les élèves devraient intégrer cette école à 15 ans. En aucun cas un élève ne devrait être admis avant 14 ans au 30 septembre de l'année en cours.)

5. DUREE DES ETUDES

Le cours d'initiation au travail pourrait être d'une durée de deux (2) années pour les élèves admis à 15 ans, et de trois (3) années pour les élèves admis à 14 ans.

6. CERTIFICATION

Cette clientèle ne pourra obtenir de certification officielle du Ministère Cette situation existe par le fait que le Service de Mesure et Evaluation du Ministère exige toujours l'acquisition de connaissances académiques au moins en langue maternelle et en mathématiques. On sait très bien que le milieu de cette clientèle ne nous permet pas d'espérer donner à ces élèves le minimum requis par le Ministère dans le cas de ces deux matières.

Cependant la commission scolaire émettrait un certificat indiquant le résultat obtenu par l'élève dans chacun des modules au programme. Ce type de certificat permettrait à l'employeur d'orienter l'employé dans des tâches pour lesquelles il a le plus d'aptitudes.

NOTE: Voir en annexe le certificat-type

7. OBJECTIFS GENERAUX

Développer, chez les étudiants, ses habiletés manuelles dans le domaine d'un ou plusieurs des ateliers prévus.

L'école en serait une d'Initiation au travail.

Permettre ~~aux étudiants~~ de revoir, pour mieux les assimiler, certains contenus notionnels minimals en français et en mathématique, habituellement inscrits aux programmes d'étude élémentaire. Il est nécessaire de stabiliser ces notions pour que les étudiants puissent poursuivre une scolarisation minimale harmonieuse.

Permettre à ces jeunes d'atteindre un niveau d'indépendance personnelle, sociale et professionnelle pour qu'ils deviennent des citoyens à part entière et de bons travailleurs manuels.

8. OBJECTIFS PARTICULIERS

8.1 Pourquoi une formation psycho-gestuelle

Amener l'étudiant à développer des habiletés psycho-gestuelles selon la méthode Camusat. Cette dernière consiste à développer:

-la finesse du toucher
-la précision des gestes
-la sûreté des mains
-la rapidité des mouvements
-l'indépendance des deux mains
-le soin

Ceci pour les qualités manuelles
mais ces dernières impliquent:

-compréhension
-jugement
-méthode
-logique
-mémoire
-sens spatial

8.2 Psychologie du "moins doué"

Tous les maîtres ont fait cette constatation que le bon élève est le plus souvent bon en tout et que, généralement, le mauvais élève n'est bon en rien.

Ce dernier, incapable de comprendre le calcul, est souvent nul en français, en solfège, quelquefois en dessin et très fréquemment en travail manuel. La plupart du temps il a autant de mal, à tracer un angle, à tenir une lime ou une paire de ciseaux, qu'à effectuer une règle de trois ou à comprendre les règles des participes.

Aussi, n'est-ce pas étonnant que neuf fois sur dix, le verdict tombe sans appel: "Cet élève n'est pas intelligent".

Comment peut-on, concevoir qu'un mauvais élève sur toute la ligne puisse être autre chose qu'un bon à rien, puisqu'on fait il ne comprend rien à rien.

Il s'agit généralement au départ d'enfants peu doués pour les études, parce que de compréhension lente, incapables de fixer leur attention et très souvent dotés d'une mauvaise mémoire. Ils sont donc handicapés par rapport à ceux qui possèdent cette intelligence scolaire faite précisément des qualités qui leur font défaut.

Or, remarquera toutefois qu'un manque de mémoire, une compréhension lente et une difficulté d'attention à des choses jugées par eux inintéressantes, n'ont jamais constitué des preuves d'inintelligence mais tout au plus d'inadaptation à une scolarité normale ce qui n'est pas la même chose.

Ce genre d'esprit peut en revanche parfaitement s'adapter à la vie. Quantité de cancres et assimilés devenus célèbres sont là pour nous le rappeler.

A partir du moment où l'élève ne s'estime pas concerné par ce qu'on lui enseigne, le processus de désagrégation est extrêmement rapide. Comme on l'ennuie, il adopte une position de refus et se défend de faire le moindre effort. Il se replie dans sa coquille et aucune objurgation ne pourra l'en faire sortir. De ce fait, très rapidement, son esprit se sclérose, ou plus exactement, se bloque. Même en supposant que, par orgueil, il décide un jour de se "remettre dans le coup", cela est trop tard, car l'enseignement traditionnel est dramatiquement logique.

Or, à ce stade, seul la main peut réellement quelque chose pour le cerveau.

8.3 Intelligence pratique et habileté manuelle

8.3.1 La compréhension

L'intelligence qu'elle soit pratique ou pure, est avant tout la faculté de comprendre ce qui, dans le domaine du raisonnement, implique l'aptitude à la réflexion.

8.3.2 Le jugement

On ne peut être considéré comme intelligent, si on ne possède qu'une compréhension rapide, car cela n'empêcherait pas d'avoir l'esprit faux. Le jugement implique donc tant le bon sens, que la faculté de comparer et de prendre une décision judicieuse.

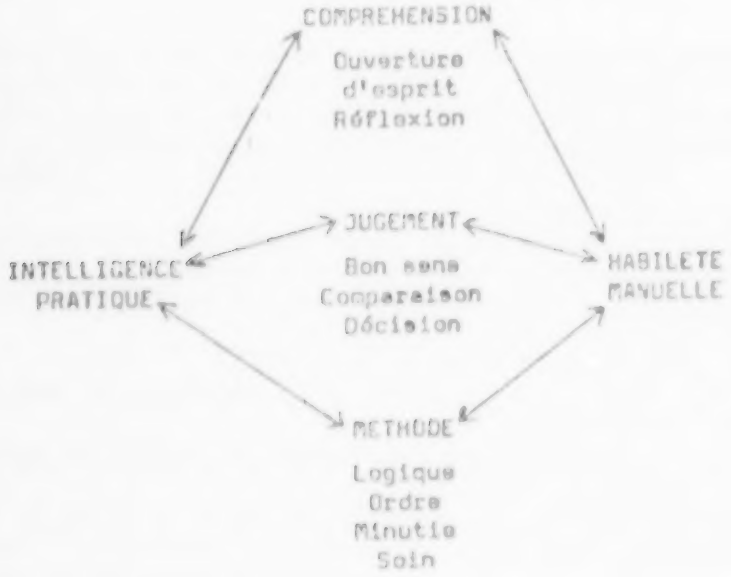
8.3.3 La méthode

On ne peut agir intelligemment que si l'on possède le sens de la méthode, c'est-à-dire, conduire avec logique tant sa pensée que son travail, ce qui implique ordre, minutie et soin.

Compréhension, jugement, méthode, trois des principaux facteurs de l'intelligence pratique et de l'habileté manuelle.

Toutefois, l'habileté manuelle exige en plus précision et rapidité, ces facteurs s'acquérant et se perfectionnant grâce à l'entraînement et l'expérience.

Points communs entre l'intelligence pratique et l'habileté manuelle



De plus, tout travail manuel, aussi modeste soit-il, exige une participation cérébrale, car n'en déplaise à certains intellectuels, il est fou de dissocier la main du cerveau, et de penser que l'on puisse être un bon "manuel" sans intelligence. Le plus humble des travailleurs manuels (penser au "manoeuvre-balai" échelon le plus bas de la hiérarchie) doit faire montre de compréhension, de jugement et de méthode pour exécuter correctement son travail. Or, si cette vérité était si évidente qu'elle paraît, on n'orienterait pas systématiquement vers les métiers manuels tous ceux qui s'avèrent incapables d'être des "intellectuels".

En résumé, il semble que l'on puisse considérer que si l'intelligence pratique possède un certain nombre de critères communs avec l'habileté manuelle, le développement de cette dernière concourra au développement de l'intelligence.

8.4 Une recherche expérimentale

Première proposition:

On peut développer "la main" par l'intelligence

Dans plusieurs centaines de cas, nous avons pu constater que ceux qu'il est convenu d'appeler "les bons élèves" (Q.I. supérieurs à 100) réussissent mieux les exercices gestuels que ceux au Q.I. nettement inférieurs.

Même en cas de maladresse notoire, ils compensent cette dernière par le raisonnement, voire même l'astuce. En effet, même l'exercice le moins cérébral exige au moins sa compréhension et un minimum de méthode. D'où la supériorité incontestable de l'esprit "délié" sur l'esprit "bloqué".

Il est en effet remarquable que certains élèves foncièrement maladroits mais particulièrement intelligents ont réalisé très rapidement les meilleures preformances à l'étonnement de tous, à commencer par eux-mêmes.

Deuxième proposition:

On peut développer l'intelligence par "la main"

Tout d'abord, il nous semble nécessaire de démentir une croyance populaire. C'est croire que celui qui n'est pas doué intellectuellement, l'est forcément manuellement.

Rien de plus faux, car en fait un enfant cérébralement pauvre est toujours d'une maladresse insigne. Certes, il a plus de chance de réussir dans certains métiers manuels (pour lesquels la participation mentale est très faible: travaux "à la chaîne" notamment) que comme employé de bureau par exemple mais il ne sera pas davantage un bon électricien, un bon plombier ou un bon mécanicien.

En revanche, il est certain qu'une formation gestuelle systématique aura les meilleures répercussions sur son esprit. Sur des centaines de cas, nous avons pu constater que le fait de travailler le geste fait évoluer l'intelligence. Il est notoire d'ailleurs que les déficients mentaux sont dans l'incapacité de synchroniser leurs mouvements d'harmoniser leurs gestes. Ne traite-t-on pas la débilité mentale par la gymnastique et par des exercices où la part manuelle est prédominante?

9. PROGRAMME D'ATELIER

Le but de l'école étant de préparer les jeunes au marché du travail, le programme sera constitué de modules de l'annuaire 02 de l'enseignement professionnel. Le choix des modules sera basé sur le degré de difficultés de ces derniers et en tenant compte de la continuité entre les différents modules, élément important de tout programme.

Pour faciliter la transmission du programme et pour rendre concret l'apprentissage de l'élève les moyens d'enseignement recommandés sont les suivants:

1. Les fiches de travail du professeur et de l'élève

Elles renferment, outre un numéro de classification, le nom de l'exercice ou du projet et son but, la liste de l'outillage et des appareils ou machines nécessaires à la fabrication, la liste d'approvisionnement en matière première, les étapes de travail ou opérations manuelles du "quoi faire" en vue du produit fini, les références aux manuels, revues, catalogue, notes de cours..., les renseignements complémentaires du professeur, les informations techniques et utiles du "quoi savoir pour faire".

La fiche de travail du professeur mentionnera en plus sa méthodologie d'enseignement technologique et pratique.

2. Les fiches d'instructions

Les fiches d'instructions ou d'opérations particulières qui accompagnent les plans, dessins, croquis et devis (s'il y en a) précisent le moment opportun pour accomplir certains gestes professionnels ou pour procéder à certaines opérations particulières.

Ces listes de recommandations indiquent les opérations que l'élève doit effectuer, selon un ordre méthodique, pour atteindre plus sûrement le but visé par l'exercice, le projet ou la tâche.

Cette deuxième technique dépend de la première et libère le maître de la routine pédagogique pour lui permettre d'agir en partie comme participant et observateur.

3. Le barème d'inspection industriel

Le barème d'inspection industriel ou barème d'évaluation de l'élève apprenti. Si l'élève ne travaille pas pour un salaire, il mérite une récompense en points, suggérée par un barème d'évaluation convenant à chaque pièce de fabrication ou tâche.

Au début de la formation, le professeur remplit le barème de l'élève pendant que celui-ci est au travail afin de lui indiquer, à mesure qu'il avance, l'exactitude ou la précision de son travail, c'est-à-dire:

a) soit par exemple l'identification de la pièce au modèle ou au plan;

b) soit la facilité à accomplir une tâche dans les normes exigées.

Bien entendu, le maître doit tenter, au cours de l'apprentissage, de libérer l'élève de son contrôle pour l'amener petit à petit à évaluer lui-même ses erreurs, à s'auto-évaluer et si possible à calculer son propre salaire en fonction du travail fourni.

4. La carte de travail de l'élève

Cette carte est remplie par l'élève au fur et à mesure que son travail avance; il la remet à son professeur en même temps que le travail donné est terminé; le temps inscrit sur cette carte en heures et minutes est le temps net pris pour accomplir uniquement le travail. Cette carte contient en plus du temps passé, la description du travail, l'approvisionnement (par exemple: mesures ou poids de matière première dépensée) ainsi que le prix de revient de cette matière.

Il est donc loisible à l'élève de calculer au cours de son apprentissage, le coût de ses exercices et projets. Prenant ainsi conscience du coût de la matière première, il est porté à utiliser plus rationnellement cette dernière.

10. GRILLE-HORAIRE TYPE

Pour la majorité des matières, particulièrement le français, l'arithmétique, les éléments de sciences, l'enseignement devrait être centré et offert dans les ateliers.

ACTIVITES	% du temps alloué
Ateliers -Développement psycho-gestuel -Arts appliqués	80%
Connaissances générales -Développement personnel et social -Communication écrite -Anglais	10%
Education physique	10%

11. BESOINS EN LOCAUX

11.1 Locaux à transformer

11.1.1 Au rez-de-chaussée de Our Lady procéder à l'aménagement des locaux suivants:

- -local 437 - atelier général bois: 12 élèves
- -local 438 - atelier général métal: 12 élèves
- -local 439 - atelier d'entretien général (conciergerie): 12 élèves

11.1.2 Au premier étage procéder à l'aménagement des locaux suivants:

- -local 514 - atelier général commerce: 12 élèves
- -local 516 - Sciences familiales - alimentation: 12 élèves
- -local 518 - Sciences familiales - couture: 12 élèves
- -local 520 - utilisation à déterminer
- -local 512 - utilisation à déterminer

N.B.: Des rencontres avec les représentants de l'Office Provincial de Développement du Québec permettront de déterminer les ateliers les plus adéquats à ajouter en fonction des besoins de notre région.

11.2 Autres locaux

11.2.1 Connaissances générales, deux (2) classes au premier étage

-locaux 513 et 515 24 élèves

11.2.2 Un (1) local pour l'enseignement psycho-gestuel

-local 517 12 élèves

11.2.3 Un (1) local pour les Arts appliqués

-local 519 12 élèves

TOTAL 120 élèves

11.2.4 Une (1) salle de professeurs

-local 440

11.2.5 Un (1) local pour l'imprimerie

-local 418

11.2.6 Une (1) salle de rassemblement

-local 441

11.2.7 Cinq (5) bureaux

-locaux 521, 511-B, 511-C, 417 et 443

11.2.8 La cafétéria et le gymnase principal

12. PREVISIONS BUDGETAIRES

12.1 Une entrée électrique de 400 A

12.2 Un atelier général bois:

-pour l'apprentissage de la menuiserie et la pose des revêtements souples

-achat de la machinerie et de l'outillage

-installation de la machinerie

-liste de la machinerie:

-une dégauchisseuse de 6"
-une raboteuse de 14"
-une meuleuse 7"
-une scie à ruban de 14"
-une scie circulaire de 8"
-une ponceuse combinée
-un tour à bois de 12"
-une perceuse de plancher

12.3 Un atelier général métal:

-pour l'apprentissage du métier d'ouvrier de métal en feuille et la soudure oxyacétylénique

-achat de la machinerie et de l'outillage

-installation de la machinerie

-liste de la machinerie:

-une cisaille électrique portative
-une cisaille guillotine
-une formeuse de joints
-une machine à cintrer
-deux machines à border
-formes acier pour ferblantier
-une machine à tourner
-une plieuse de 4' (box and pan)
-une soudeuse par résistance
-une perceuse de banc
-une meuleuse

12.4 Un atelier de conciergerie:

-pour l'apprentissage de la conciergerie et du métier de peintre

-achat de la machinerie et de l'outillage

-liste de la machinerie:

-un aspirateur eau-poussière 7 gallons
-un aspirateur 22"
-un aspirateur pour brosse à tableau
-une cireuse rotative de 18"
-un compresseur portatif

12.5 Un atelier général commerce:

-pour l'apprentissage de la dactylographie et le travail général de bureau

-achat de la machinerie

-installation de la machinerie

-liste de la machinerie:

-quinze machines à écrire
-cinq machines à additionner

12.6 Un atelier de couture:

-pour l'apprentissage de la couture domestique et industrielle

-achat de la machinerie et de l'outillage

-installation de la machinerie

-liste de la machinerie:

-cinq machines à coudre domestiques
-cinq machines à coudre industrielles

12.7 Un atelier d'alimentation:

-pour l'apprentissage de l'alimentation familiale et de la cuisine de restaurant

-achat de la machinerie et de l'outillage

-installation de la machinerie

-liste de la machinerie:

-trois cuisinières domestiques
-un réfrigérateur-congélateur
-une laveuse

12.8 Une salle de musique:

-pour l'enseignement de la guitare

-achat de douze guitares

-aménagement d'un local avec cabine et entrepôt à St-Patrice (6 cabines)

12.9 Un atelier d'Arts plastiques:

-pour l'enseignement des Arts plastiques en général et artisanat

-achat de la machinerie et de l'outillage pour le local existant à St-Patrice

-liste de la machinerie:

-un four à poterie
-quatre tours à potier

12.10 Améliorations diverses:

-système d'éclairage, éclairage d'urgence, système d'alarme-incendie

			Dépenses inamissibles	Dépenses admissibles	Autres	Totaux
	PERSONNEL					
13.1.1	Principal	(1)			28,000 (PEQ)	28,000
13.1.2	Enseignants	(10)			143,000 (PEQ)	143,000
13.1.3	Conseiller en orientation	(1)	21,450			21,450
13.1.4	Travailleur social	(2/5)			C.S.S.S.O.	———
13.1.5	Infirmière	(2/5)			C.S.S.S.O.	———
13.1.6	Secrétaire	(1)	11,400			11,400
13.1.7	Animation étudiante		1,000			1,000
13.1.8	Surveillance des dîners		1,800			1,800
13.1.9	Suppléance		7,000			7,000
13.2	EQUIPEMENT					
13.2.1	Machinerie et outillage pour l'atelier de bois		10,000			10,000
13.2.2	Machinerie et outillage pour l'atelier métal		4,000			4,000
13.2.3	Machinerie et outillage pour l'atelier de conciergerie		2,000			2,000
13.2.4	Machinerie pour l'atelier de commerce		8,400			8,400
13.2.5	Machinerie et outillage pour les ateliers de sciences familiales					
	- Couture		2,500			2,500
	- Alimentation		2,300			2,300
13.2.6	Instruments pour salle de musique (guitare)		1,100			1,100
13.2.7	Equipements et outillage pour l'atelier d'arts plastiques		3,000			3,000
13.3	TRANSFORMATIONS					
13.3.1	Entrée électrique de 400 A		20,000			20,000
13.3.2	Installation de l'atelier bois		2,500			2,500
13.3.3	Installation de l'atelier métal		1,000			1,000
13.3.4	Installation de l'atelier commerce		500			500
13.3.5	Installation des ateliers sciences familiales					
	- Couture		500			500
	- Alimentation		1,000			1,000
13.3.6	Aménagement de la salle de musique et de l'entrepôt pour instruments		8,700			8,700
13.3.7	Améliorations diverses				5,000	5,000
	- Système d'éclairage d'urgence				(Ed. perm.)	
	- Système d'alarme-incendie					

		Dépenses inadmissibles	Dépenses admissibles	Autres	Totaux
	AMEUBLEMENT				
13.4.1	Bureau du principal			Existant	
13.4.2	Bureau de la secrétaire			Existant	
13.4.3	Bureau du Conseiller en orientation			Existant	
13.4.4	Bureau pour le travailleur social et l'infirmière			Existant	
13.4.5	Salle de professeurs			Existant	
13.4.6	Pupitres (tables) d'étudiants (48)			Existant.	
13.4.7	Chaises pour pupitres d'étudiants (48)			Existant.	
13.4.8	Chaises pour salle de rassemblement (125)			Existant.	
13.5	BUDGET D'OPERATION				
13.5.1	Manuels		1,000		1,000
13.5.2	Matériel didactique		1,000		1,000
13.5.3	Fournitures		500		500
13.5.4	Matière première pour atelier			M.E.Q.	
13.5.5	Téléphone	1,200			1,200
13.5.6	Timbres	200			200
13.5.7	Papeterie	3,500			3,500
13.5.8	Entretien et réparation - Machinerie d'atelier (dactylos) - Machine de bureau	300 150			300
13.5.9	Activités para scolaires	1,000			1,000
13.5.10	Transport para scolaire	500			500
13.5.11	Audio-visuel	850			850
13.5.12	Entretien de la bâtisse (Chauffage - entretient ménager - taxes - etc.)	27,000			27,000
	TOTAUX	144,850	2,500	176,000	323,350

14. BESOINS EN PERSONNEL

		TYPE	QUANTITE
14.1	Administration		
	14.1.1	Direction	1
14.2	Soutien		
	14.2.1	Secrétaire	1
14.3	Pédagogiques		
	14.3.1	Education physique	2 2/5 féminin 1 masculin
	14.3.2	Psycho-gestuel	1
	14.3.3	Général bois (menuiserie)	2
	14.3.4	Guitare	3/5
	14.3.5	Métal	1
	14.3.6	Conciergerie	1
	14.3.7	Commerce	1
	14.3.8	Sciences familiales -alimentation -couture	1
14.4	Professionnels		
	14.4.1	Orthopédagogue	1
	14.4.2	Conseiller en orientation + placement	1
	14.4.3	Travailleur social	2/5
	14.4.4	Infirmière	2/5

15. CONCLUSION

La réalisation de ce projet permettrait à la Commission de mieux servir la clientèle prévue pour cette école ainsi que tous les étudiants qui côtoient, tous les jours, ces derniers dans des cours qui ne correspondent pas à leur aptitudes et/ou à leurs intérêts.

Mieux servir cette clientèle de 120 étudiants, environ, en ce sens qu'enfin ceux-ci pourront fréquenter les cours qui leur conviennent, donnés par des professeurs préparés à les recevoir, dans un environnement spécialement conçu pour répondre à leurs besoins.

Ce faisant, les cours conçus, pour les clientèles professionnel court, de T.A.G., de débile léger, de 010 et de 101 pourront recevoir la clientèle qui peut vraiment bénéficier de chacun de ces services. Chacun de ces cours sera ainsi revalorisé étant fréquenté par une clientèle qui peut profiter pleinement de tous les services offerts.

L'état actuel de nos constructions et de la fréquentation:

- présente des ateliers par les étudiants du professionnel court.
- ne nous permet pas d'intégrer cette catégorie d'étudiants et de leur donner un régime pédagogique de 80%, au moins, en temps hebdo[illegible] dans un atelier.

Nous croyons qu'à court terme seule une école très bien nantie en personnel pédagogique (ratio 1/12), en équipement adéquat (8 ateliers) et en personnel para-pédagogique (conseiller d'orientation, travailleur social, infirmière, officier de placement), pourra assurer à ces jeunes une scolarisation minimale et leur permettra de s'intégrer dans notre société.

INITIATION AU TRAVAIL

EVALUATION

SECTEUR : Menuiserie

PROFIL : Atelier général bois

NIVEAU : Initiation au travail II

CODE (C.S.R.O.) : _____

NO MODULE	DESCRIPTION	PONDERATION EN MINUTES	EVALUATION EN %	ETAPE
310-450	Les éléments de base du dessin	1200.	65	1
310-454	Tracés géométriques	1200		
310-458	Projections orthogonales	1500		
310-462	La cotation appliquée.	1500		
310-466	Le croquis	1200		
310-470	Les coupes	1200		
210-201	Instruments de mesure et de traçage	1800		
210-202	Outils de façonnage	2300		
210-203	Outils de sciage et de perçage	2300		
210-204	Modes et organes d'assemblage I	2100		
210-206	Classification et liste de débit	1300		
210-207	Utilisation de la scie radiale et de la scie à panneau	2500		
210-208	Scies circulaires et rotatives	3500		
210-209	Dégauchissage I	3400		

GRAND TOTAL _____

MOYENNE GENERALE _____

_____
SIGNATURE

ANNEXE B

PROFIL DE LA CLIENTELE

En vue de déterminer plus précisément les besoins des élèves du C.I.T. il a été décidé de vérifier sommairement ce qui les caractérisait sur certaines variables. Les points qui semblaient les plus pertinents sont leurs contextes socio-économiques et leurs aptitudes face à la formation offerte par le C.I.T. De façon plus opératoire, deux (2) brèves études ont été effectuées, l'une portant sur l'origine de la clientèle, l'autre sur les aptitudes scolaires. Dans les deux cas, une méthode d'échantillonnage au hasard a été utilisée. Par la suite, nous ferons part de nos principales observations et de ce que nous croyons être les principaux besoins de nos élèves.

1. Origine de la clientèle

1.1 Origine scolaire

Les difficultés d'apprentissage et les troubles de comportement observés chez nos élèves nous ont amenés à nous interroger sérieusement sur la provenance scolaire de notre clientèle. Nous avons préparé un questionnaire à cet effet qui fut administré, en deux jours, à un échantillon de 51 élèves tirés au hasard. Nous avons obtenu les résultats suivants:

Ecoles de provenance:

Formation Pratique	=	16	31% }	= 51%
La Croisière	=	10	20% }	
P.C. II	=	9	18% }	
Du Ruisseau	=	3	6% }	= 49%
010 - 101	=	13	25% }	
TOTAL		51	100%	

Nous constatons que les élèves qui nous proviennent des écoles Du Ruisseau, du 010-101 et du P.C.II totalisent 49% de notre clientèle. Pourtant le projet

initial (annexe A) spécifie que notre clientèle devrait "normalement nous provenir de l'école la Croisière (troubles d'apprentissage grave) et de l'école Formation Pratique (pseudo-débiles légers ou cas frontières), exceptionnellement les M.S.A.G. de l'école du Ruisseau, les élèves du 101 et du professionnel court".

Nous ne pensons pas que 49% peut être considéré comme un cas exceptionnel. Il semble que l'on aurait pu prévoir que la moitié de notre population nous proviendrait de ces écoles, à moins que le terme exceptionnel, dans le document initial, ait été employé par erreur.

1.2 Origine sociale

Plusieurs études ont démontré que l'accumulation de facteurs négatifs sur le plan social, pouvait expliquer un retard scolaire: Lewin (1948), Rollet et Haramein (1954), Dunn (1968), Massarenti (1971), Hobbs (1975), et nous en passons.

Il n'est pas nécessaire de relater toutes ces théories pour reconnaître que, dans les faits, cette situation de vie, surtout à l'adolescence, ne fait qu'accentuer un déséquilibre émotif, intellectuel et dans l'agir chez nos élèves, ce qui les éloigne, à coup sûr, des préoccupations scolaires. Cette reconnaissance situationnelle est impérative parce qu'elle nous permet de mieux comprendre certains comportements et attitudes de nos élèves face à l'apprentissage scolaire. En somme, toute notre programmation devrait en tenir compte.

Pour connaître l'origine scolaire de notre clientèle, nous avons utilisé le même échantillonnage que pour

identifier l'origine scolaire. Nous avons interrogé les élèves sur les points suivants:

A- Niveau d'instruction des parents.

B- Occupation des parents.

C- Nombre d'enfants à charge.

D- Structure familiale.

Les données recueillies sont présentées dans le même ordre.

A- Niveau d'instruction des parents:

	2e	3e	4e	5e	6e	7e	Sec.	Post-Sec.	Inconnu	Total
Père:	1	4	4	4	3	2	2	0	31	51
Mère:	0	4	0	2	7	6	6	2	24	51

Notre première constatation face à ces chiffres est le nombre extrêmement élevé de nos élèves qui ne connaissent pas le niveau de scolarité atteint par leurs parents. N'oublions pas que cette question a été posée à des adolescents de 15, 16 et 17 ans. Leur incapacité à répondre nous apparaît très significative en termes du manque de préoccupation dans le milieu familial concernant l'éducation formelle.

Notre deuxième constatation porte sur le rapport sexe-instruction; la relation est à l'inverse de celle que l'on retrouve habituellement dans les classes moyennes et supérieures, c'est-à-dire que les femmes possèdent plus d'instruction que les hommes dans notre échantillon.

B- Occupation des parents.

Catégories	Père	Mère	Total
Bien être social	14	8	23
Chômage	8	3	11
Ménagère	0	19	19

Catégories	Père	Mère	Total
Journalier-conciergerie et métiers non spécialisés: "waitress", construction, travailleur d'usine, chauffeur d'autobus, etc.....	20	14	34
Métiers spécialisés - mécaniciens	2	0	2
Travail de commis	1	4	5
Professionnel: vendeurs, fonctionnaire, contremaître, institutrice, infirmière.	6	3	9
	51	51	102

Plus de 50% n'ont pas d'emploi actuellement en dehors de la maison. Environ 40% ont une occupation qui ne requiert aucune spécialisation en formation particulière.

C- Nombre d'enfants à charge.

Echelle:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
Nombre:	2	0	6	12	8	6	2	2	1	2	1	45

La moyenne est de 4.9 enfants à charge. Donc, une clientèle issue d'un milieu où les familles sont relativement nombreuses. L'absence de six (6) répondants dans notre échantillon s'explique par le fait qu'ils ne vivent pas dans leur famille (voir plus bas).

D- Structure familiale.

L'enfant vit avec:

Père	Mère	Père & Mère	Tuteur	Foyer de gr.	Total
2	10	33	4	2	51

Dans le cas des enfants qui vivent avec les deux parents, nous n'avons pas vérifié s'il s'agit d'un mariage habituel ou d'une relation non légalisée. De toute façon, au moins le tiers de la clientèle

vient d'un foyer qui a un statut un peu spécial, par rapport aux foyers dits "normaux".

Si on tente maintenant de tracer un profil-type de notre clientèle à partir de ces données, nous obtiendrons à peu près ceci:

- un nombre significatif de nos élèves (65%) provient de classes défavorisées à tous les points de vue;
- environ 41% de la clientèle se situe sous le seuil de la pauvreté tandis que le reste le dépasse à peine;
- le ou les parents sont des travailleurs surtout occasionnels; d'autres sont soit sur l'assurance chômage, soit sur le bien-être social, ou à la maison (50%);
- leur scolarité fut très élémentaire sinon complètement perturbée;
- la moyenne d'enfants par famille est d'environ cinq (5);
- un bon nombre de ces élèves sont avec un seul de leurs parents (24%); d'autres sont en foyer nourricier (8%) ou en foyer de groupe (4%) tandis que 64% demeurent avec les deux parents.

Il semble que ce soit possible à partir de ces données, de considérer la majorité de notre clientèle comme étant défavorisée à plusieurs points de vue. Pour mieux interpréter et comparer ces données, il serait peut-être bon de se référer aux données du Conseil National du Bien-Etre Social (1975).

2. Caractéristiques psychométriques de la clientèle

Encore une fois en raison des problèmes scolaires de nos élèves, nous avons tenté de vérifier si, effectivement, ils possédaient un potentiel intellectuel et des aptitudes équivalentes à certains étudiants de l'école régulière. Selon le projet initial (annexe A), il n'y aurait pas de différences réelles à ce niveau.

A titre indicatif, une partie de la population du C.I.T., tirée au hasard, a été comparée à une population équivalente, également déterminée au hasard, de la Polyvalente l'Erablière à Touraine. L'échantillon du C.I.T. vient des classes II (98 élèves) et III (116 élèves) et celui de la polyvalente origine des classes du secteur "professionnel court" des niveaux II (60 élèves) et III (81 élèves). Les tests servant de mesures sont l'épreuve d'intelligence sans apport culturel de Cattell et l'épreuve d'aptitudes avec les relations spatiales du D.A.T. Les résultats obtenus sur ces épreuves sont les suivants:

Résultats:

	Moyenne	C.I.T.	P.C.
Cattell	Scores bruts	21.24	24.63
	Quotient irtellectuel	81	87
D.A.T.	Scores bruts	28.97	45.30
	Centiles (9e année)	40	60

Les différences ne sont pas tellement marquées, en ce qui concerne les aptitudes générales, mais plus évidentes au niveau des aptitudes plus spécifiques et plus directement pertinentes à la formation de travailleurs manuels. Il semble donc que le potentiel soupçonné au départ ne soit pas aussi impressionnant que prévu.

3. Observations portant sur la clientèle

L'étude antécédente et les résultats des tests psychométriques donnent peu d'indications sur le potentiel réel de nos élèves. Néanmoins, il est évident que ceux-ci ont accumulé échecs sur échecs dans leurs apprentissages scolaires. Les séquelles de cet historique semblent plutôt évidentes lorsqu'on observe attentivement notre clientèle. En fait, les aspects suivants

la caractérisent:

- elle n'est pas motivée à poursuivre sa scolarisation;
- elle a une attitude négative devant tout apprentissage scolaire;
- elle manque de sécurité;
- elle n'est pas structurée;
- elle est lente dans presque tout ce qu'elle entreprend;
- elle éprouve de la difficulté à accomplir une tâche sans but immédiat;
- elle ne prend pas ses responsabilités;
- elle ne s'adapte pas à la vie de l'école.

Reconnaître et accepter cet état d'être de notre clientèle, c'est fondamentalement le point de départ de toute relation humaine, qu'elle se veuille éducative ou rééducative.

Nous avons découvert, avec le temps, que nos élèves possédaient des compétences quand nous respections certains facteurs fondamentaux dans leur processus d'apprentissage. Notre intention n'est pas d'énumérer toutes les compétences de nos élèves, mais surtout de clarifier des conditions d'apprentissage qui ont conduit plusieurs de nos jeunes à une meilleure estime d'eux-mêmes et à une réussite satisfaisante.

- Il est dans leur possibilité de comprendre une tâche simple et bien expliquée. Si cette tâche n'est pas compliquée, le jeune pourra la réaliser. De plus, la tâche doit être organisée, bien définie et à leur portée. Une simple opération de calcul, ainsi structurée, est réalisable.

- L'explication du processus de réalisation de la tâche doit être immédiatement suivi de l'acte; il faut un court laps de temps entre les deux puisque l'élève à tendance à oublier rapidement. L'intervenant doit informer l'élève du pourquoi de la tâche, de ses implications, et en quoi cette tâche peut lui être utile.

- L'élève est compétent lorsque les activités d'apprentissage sont présentées en petites unités progressives suffisamment claires. Elles ne doivent laisser aucune possibilité d'interprétation. En fait, ils peuvent exécuter une tâche simple qui est bien expliquée.

Tenant compte des difficultés éprouvées par nos élèves et de leurs compétences, nous pouvons considérer leurs besoins par-

ticuliers par rapport à leurs faiblesses au niveau académique, intellectuel et comportemental ainsi que de leurs besoins plus spécifiques en termes d'apprentissage.

4. Résumé des besoins de la clientèle

a) Aspect académique:

Etant donné leur peu de motivation et d'intérêt causé par les échecs accumulés, ils ont besoin de réussir leurs apprentissages scolaires.

Ils ont aussi besoin pour développer leur motivation d'un contexte d'apprentissage qui assure la réussite: une tâche simple, bien expliquée et de courte durée, dont l'orientation est surtout axée sur le travail en atelier.

b) Aspect intellectuel:
Etant donné leur faiblesse marquée au niveau du potentiel et au niveau du fonctionnement, ils ont besoin que l'on respecte leur rythme d'apprentissage.

c) Aspect comportement:

Etant donné leur manque de motivation et considérant leurs origines scolaires et sociales, ils ont besoin avant tout d'être acceptés pour ce qu'ils sont et ce qu'ils peuvent devenir.

Plus spécifiquement, nos élèves ont besoin d'apprendre à:

- vivre des sentiments d'appartenance;
- être attentifs et calmes;
- modifier leurs attitudes négatives vis-à-vis les activités d'apprentissage;
- reconnaître leurs capacités aussi minimes soient-elles;
- développer leurs habiletés manuelles;

- observer correctement les démonstrations;
- découvrir qu'ils sont capables de réussir;
- améliorer leur rythme de travail;
- vivre dans un cadre structuré et sécurisant;
- se respecter, respecter les autres et accepter les règles du jeu parfois difficiles;
- communiquer;
- collaborer avec leurs pairs et les intervenants;
- travailler seuls et en équipe;
- accomplir dans un premier temps des tâches qui ont des buts immédiats puis, à moyens et longs termes;
- devenir responsables.

ANNEXE C

1- LISTE DES EMPLOYEURS

2- UN CONTRAT-TYPE DU C.I.T. AVEC UN ORGANISME

3- UN CONTRAT-TYPE DU C.I.T. AVEC UN EMPLOYEUR

- Auberge de la Chaudière
  2 rue Montcalm
  Hull, Québec
  J8X 4B4 Tél: 819-778-3880

  Directeur du Personnel: M. Jacques Laliberté

  Domaine de stage: Entretien général
  Conciergerie
  Plongeur
  Femme de chambre

- Antiquité du Portage
  209 rue Papineau
  Hull, Québec
  J8X 1W4 Tél: 819-771-9550

  Propriétaire: Hubert Cyr

  Domaine de stage: décapage de meuble

- Aylmer Motor Sport Ltd.
  48 rue Principale
  Aylmer, Québec
  J9H 3L3 Tél: 819-684-1283

  Propriétaire: Michel Létourneau

  Domaine de stage: réparation de petit moteur

- Barette & Bernard Inc.
  22 rue Boucher
  Hull, Québec
  J8Y 6G2 Tél: 819-771-5201

  Propriétaire: M. Bernard

  Domaine de stage: Métal en feuille

- Brasserie "Bons Vivants"
  462 Boul St-Joseph
  Hull, Québec
  J8Y 3Z8 Tél: 819-771-8990

  Gérant: Percy St-Amour

  Domaine de stage: Conciergerie
  Aide cuisinier
  Plongeur

- B.R.T. Service de Conciergerie
  120 Lois
  Hull, Québec
  J8Y 3R7 Tél: 819-771-7057

  Gérant: Raymond Thibeault

  Domaine de stage: Conciergerie

- C.S.R.O.
  225 St-Rédempteur
  Hull, Québec
  J8X 2T5 Tél: 819-771-7311

  Personne Responsable: Entretien Général: M. Lebrun
  Cafétéria: Mme Barette

  Domaine de stage: Entretien Général
  Cafétéria

- Café du Parc
  254 Deveault "Parc Industriel"
  Hull, Québec
  J8Z 1S6 Tél: 819-777-5752

  Propriétaire: Marcellin Bourdon

  Domaine de stage: Traiteur

- Caisse d'entre-aide Economique de Hull
  15 Gamelin suite 103
  Hull, Québec
  J8Y 6N5 Tél: 819-776-5522

  Représenté par: Pierre Paré
  Nicole Hubert

  Domaine de stage: Secrétaire "aide" de recrutement

- Centre de réparation de l'outaouais
  683 Boul. St-Joseph
  Hull, Québec
  J8Y 4B4 Tél: 819-771-4943-4

  Propriétaire: A. Gravelle

  Domaine de stage: réparation de meubles usagés

- Cleanview Janitorial Services Ltd.
  11 rue Laurier "Place du Centre"
  Hull, Québec
  J8X 4A6 Tél: 819-771-9817

  Gérant: Georges Kakavas

  Domaine de stage: Conciergerie

- Garderie Bourassa
  330 Giroux
  Gatineau, Québec
  J8P 2Y2 Tél: 819-663-3338

  Propriétaire: Mme Lusignan

  Représenté par: Mme Yvonne Fournier

  Domaine de stage: Auxiliaire familiale

- C.S. Champlain
  Ecole Le Petit Prince
  34 Juan Les Pins
  Gatineau, Québec Tél: 819-568-3777

  Directrice: Mme Suzanne belleau

  Concierge: Jacques Pilon

  Domaine de stage: Conciergerie

- Epicerie Villeneuve
  1158 Boul. Maloney
  Gatineau, Québec
  J8P 1H9 Tél: 819-663-2022

  Propriétaire: Marcel Villeneuve

  Domaine de stage: Aide générale à l'épicier

- Garage Fern Proulx
  Masham
  P., Québec Tél: 819-459-2090

  Propriétaire: Fernand Proulx

  Domaine de stage: Réparation de petit moteur

- Centre Hospitalier Régional de l'outaouais
  116 Boul. Lionel Emond
  Hull, Québec
  J8Y 1W7 Tél: 819-776-1581

  Représenté par: Huguette Rainville

  Domaine de stage: Entretien ménager
  Service alimentaire

- Jos Pelletier Ltée.
  116 Lois
  Hull, Québec
  J8Y 3R7 Tél: 819-770-3038

  Propriétaire: Joseph Pelletier

  Représenté par: Normand Thouvette

  Domaine de stage: Menuiserie

- Katimavik "centre de plein air"
  Perkins
  P., Québec Tél: 819-568-0999

  Propriétaire: Charles Veilleux

  Domaine de stage: Entretient général

- Lavoie Vente & Service Enrg.
  420 Principale, Touraine
  Gatineau, Québec
  J8P 5K8 Tél: 819-568-6637

  Propriétaire: Gaston Lavoie

  Domaine de stage: Réparation de petit moteur

- Sears
  Galeries de Hull
  320 Boul. St-Joseph
  Hull, Québec
  J8Y 3Z1 Tél: 770-6300

  Directeur du Personnel: M. L. Falardeau

  Domaine de stage: Travail d'entrepôt

- Service de Réparation Aylmer
  15 rue Tibérius, Aylmer
  J9H 4V5 Tél: 684-8446

  Propriétaire: M. Daley

  Domaine de stage: Réparation de petit moteur

- Service de Lavage Général Inc.
  4 rue Marchand
  Victoriaville,Québec
  G6P 4H9

  (contrat de service Polyvalente Nicolas Gatineau
  et le Carrefour)

  Domaine de stage: Conciergerie

- Zeller's (ville d'Aylmer)
  Galerie d'Aylmer
  175 Principale
  Aylmer, Gatineau
  J9H 3N2 Tél: 684-5080

  Directrice du Personnel: Mlle Vigneault

  Chef du département (cuisine): Mme Phillipe

  Domaine de stage: Cuisine

- Vitrerie Aylmer
  56 rue Tibérius
  Aylmer, Québec
  J9H 6A7 Tél: 684-0844

  Propriétaire: Charles Laframboise

  Domaine de stage: Initiation au métier de vitrier

- Transport Masham
  C.P. 21
  Ste-Cécile de Masham Tél: 456-2203

  Propriétaire: Yvon Vaillancourt

  Domaine de stage: Entretien de l'édifice
  et aide-mécanicien

- Scierie Val-Des-Monts
  Val-Des-Monts, Québec Tél: 671-3445

  Propriétaire: Luc Maisonneuve

  Domaine de stage: Coupe de bois

- Chez Mado restaurant
  271 rue Laramée
  Hull, Québec
  J8Y 3A1 Tél: 770-1690

  Propriétaire: Madeleine Legros

  Domaine de stage: Serveuse de restaurant

- Restaurant Parlementaire
  180 rue Wellington
  Ottawa, Ontario
  K1P 6C2 Tél: 995-1586

  Responsable: Mr. W. Berger

  Domaine de stage: Aide cuisinier

- Restaurant Agostino
  40 Promenade du Portage
  Hull, Québec Tél: 770-4606

  Propriétaire: M. Albert Morelly

  Domaine de stage: Serveuse et aide cuisinier

- Relimax
  10 rue Buteau
  Hull, Québec
  J8Z 1X4 Tél: 771-9565

  Responsable: Serge Clément

  Domaine de stage: Reliure et photocopie

- Réjean Garage
  775 rue Principale
  Limbour, Québec Tél: 568-6304

  Propriétaire: Réjean Labonté

  Domaine de stage: Mécanique générale

- Matériaux Aylmer Lucerne Ltée
  8 rue Principale
  Aylmer, Québec
  J9H 3K8 Tél: 684-3275

  Propriétaire: André Lacasse

  Domaine de stage: Travail dans une cour à bois.

COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE L'OUTAOUAIS
CENTRE D'INITIATION AU TRAVAIL
35 Dave — Hull, Que.
J8Y 4S8

Groupe d'entente C.I.T. - Intégration 45h
1990-91

1- Intégration

L'intégration de l'entente est de permettre aux stagiaires et autres des [illegible] de la population: d'une part, les personnes de 65 ans et plus, et d'autre part, les déficients(es) en [illegible] d'adaptation et d'intégration. Une personne stagiaire voit son profil pour le cours d'un projet de stage d'intégration global où les stagiaires iront chez des personnes de 65 ans et plus exécuter des travaux de nivellement de pelouse double, de peinture, de petits travaux mineurs, d'entretien de la neige, etc. (voir en annexe la liste des travaux possibles).

2- Responsabilités

Intégration 65+: Marian Lavoie
C.I.T. - Stagiaires: Lucie St-Jean
Stagiaires: Non-licenciés seuls
Stagiaires: 4 équipes de 6 à 12 stagiaires (C.I.T. 4).

3- Horaire

Lundi: 9:25 H. à 11:30 H.
12:00 H. à 15:00 H.

Mardi: 10:10 H. à 12:20 H.

Jeudi: 9:15 H. à 12:20 H.

Vendredi: 9:15 H. à 10:25 H.

Téléphone: (819) 771-7402, 771-7403

4- Fonctionnement

4.1. Tenue à jour des demandes des personnes de 65 ans et plus, par Animation 65+, à l'aide de la liste des travaux (Annexe C). Le nombre de demandes qu'il sera possible de traiter chaque semaine sera déterminé par la durée des travaux à effectuer.

4.2. Référence des demandes d'Animation 65+ par Marian Lavoie, au C.I.T., à Léon-Horace Baril, qui, dans chaque cas et dans la mesure du possible, indiquera le délai qui pourra s'écouler avant que l'on puisse répondre à la demande.

4.3. Transmission des demandes au responsable d'atelier, André St-Jean, à l'aide de la formule Stage C.I.T. 65+ (Annexe D).

4.4. Préparation et réalisation du stage par le responsable d'atelier, André St-Jean, et les stagiaires.

4.5. Remise par le responsable d'atelier, André St-Jean, au responsable de stages, Léon-Horace Baril, de la formule Stage C.I.T. - 65+ (Annexe F) et de la formule d'évaluation d'un stage court (Annexe G), dûment complétées, dans les meilleurs délais.

4.6. Règlement, s'il y a lieu, des frais du stage, par chèque au responsable d'atelier, André St-Jean.

4.7. En cas d'accident ou de problème de quelque nature que ce soit, communiquer avec: C.I.T. Léon-Horace Baril
Animation 65+ - Marian Lavoie.

4.8. Le CIT transmettra à Animation 65+ un rapport statistique mensuel sur le nombre de stagiaires référés et le nombre d'heures travaillées.

5- Signatures

Cette entente est valable pour la durée de l'année scolaire 1970-71 à la condition que soit respecté les calendriers scolaires (Annexe D) et des activités (Annexe E).

Date: _____

_____ _____

Animation 65 + C.I.T.

COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE L'OUTAOUAIS
CENTRE D'INITIATION AU TRAVAIL
35 Davies — Hull, Qué.
J8Y 4S8

ST-02-7980

FORMULE D'ENTENTE ECOLE-ENTREPRISE

DATE: 6-11-80

ENTENTE Entre le C.I.T., représentée par:

NOM DU RESPONSABLE DE STAGES: J Claude Aubé

ET L'ENTREPRISE: Restaurant Bonhomme.
(raison sociale)

REPRESENTE PAR Jac Hardy FONCTION Prop.

ADRESSE 100 Wellington TELEPHONE 819-776-

DU 6-11-80 AU 5-12-80

A RAISON DE 5 Jours/semaine.

Mme, Mlle ou M.

Vous avez accepté de participer à notre programme de formation pratique par les stages dans votre entreprise et nous vous en sommes très reconnaissants. Votre collaboration aidera nos étudiants à mieux s'intégrer au marché du travail. Pour assurer le plein succès de ces stages, nous vous présentons quelques précisions.

Il est entendu:

1. Que chaque étudiant est couvert par un plan d'assurance par la la loi des accidents de travail
2. Que vous n'aurez pas à lui verser de salaire pour le travail fourni ou les services qu'il pourrait rendre durant le stage.

Téléphone: (819) 771-7402, 771-7403

3. Que le stagiaire se doit de respecter la discipline en usage dans l'entreprise (horaire, propreté, politesse, etc.).
4. Que le stagiaire ne remplace d'aucune manière l'employé en place mais travaille avec ce dernier en vue de parfaire son initiation dans ce travail.
5. Que la partie syndicale et/ou comité paritaire, s'il y a lieu, ont été avisés et qu'ils ont accepté la présence de ces stagiaires.
6. Que le professeur-responsable de stages se rendra régulièrement sur place durant cette période de stage pour recevoir les commentaires et remarques et pour stimuler l'étudiant dans son travail.
7. Qu'à la suite de l'évaluation périodique d'un stagiaire, l'école ou l'entreprise peuvent, après entente, mettre fin au stage.
8. Que l'employeur s'engage à compléter une formule d'évaluation pour chaque stagiaire, à la fin de son stage.
9. Que l'employeur ne renvoie, sous aucune considération, le stagiaire sans rencontre préalable avec le responsable des stages.

Ayant pris connaissance des points précités, les personnes intéressées s'engagent à respecter la dite entente.

Et nous avons signé :

_____ Date; 4 / 11 / 80
Responsable de l'entreprise

_____ Date; 6 / 11 / 80
Responsable pour l'école

ANNEXE D

LES ATTENTES FACE AU C.I.T.

ET SA CLIENTELE

L'identification précise des attentes des gens concernés par le C.I.T. est une étape essentielle dans l'élaboration d'une programmation adaptée. Si cet énoncé est véridique de tout programme dans n'importe quelle école, il a une signification encore plus évidente dans ce cas-ci puisque l'école se retrouve aux confins, aux limites extrêmes du système scolaire. En effet, il n'est pas question pour cette clientèle de réintégrer le système scolaire régulier; la formation reçue au C.I.T. est terminale. Pour intégrer le milieu du travail, les élèves doivent compétitionner avec les gradués du P.C. ou du P.L., milieux qui les ont déjà refusés ou rejetés, les considérant comme inadéquats. Le C.I.T. semble alors un cul de sac. A moins, bien sûr, que sa vocation soit définie très précisément, en tenant scrupuleusement compte des besoins et attentes des personnes impliquées. On pourra alors, peut-être, identifier une voie très mince, mais réelle, permettant l'intégration socio-économique de la clientèle.

Pour en arriver à l'identification convenable des attentes, il a paru nécessaire de faire un tour d'horizon assez vaste. Les attentes des élèves eux-mêmes, des milieux de travail, de la C.S.R.O., des enseignants et des parents ont été considérées; elles sont rapportées sous forme résumée dans les pages qui suivent.

1. Attentes des élèves

Etant donné le peu d'intérêt et de motivation de nos élèves, il semble que nous aurions dû connaître, dès le début, leurs attentes par rapport aux activités récréatives qu'ils souhaitent, au type d'enseignants qu'ils respectent, aux matières qu'ils préfèrent, ainsi que l'orientation qu'ils prévoient prendre une fois leur formation terminée au Centre. La clarification de ces données supplémentaires, aurait pu nous per-

mettre d'organiser un lieu d'appartenance véritable et motivant pour notre clientèle.

Nous avons clarifié ces attentes grâce à des sessions d'animation que nous avons réalisées depuis deux ans avec 18 groupes d'élèves différents (2 groupes à tous les 3 mois). La question sur laquelle nous nous sommes attardés était la suivante: "Quel genre d'école aimeriez-vous que le Centre devienne par rapport aux activités récréatives, aux enseignants et aux matières scolaires?"

Les données furent recueillies de la façon suivante:

- Une fois la question posée, l'enseignant écrivait tel quel au tableau ce que lui disaient les élèves.
- L'enseignant effaçait, après entente avec les élèves, les données qui n'étaient pas retenues par l'ensemble du groupe.
- L'enseignant synthétisait avec les élèves les points communs.

Nous avons donc réuni ces données en tenant compte des trois domaines, puis nous en avons produit un résumé.

a) Activités récréatives.

Une école où il y a de la danse sur l'heure du dîner.

Une école où il est possible de pratiquer des sports sur l'heure du dîner.

Une école qui nous permettrait d'utiliser des après-midi pour visiter des industries, des musés, pour aller à l'aréna et à la roulatèque.

b) Le type d'enseignant.

Une école où les enseignants ne nous "écoeurent" pas.

Une école où les enseignants sont "straight" i.e. savoir à quoi s'attendre des enseignants.

Une école où les enseignants nous encouragent.

c) La matière.

Une école où il n'y a pas de français et de mathématiques.

Une école où on peut apprendre des métiers comme la mécanique, la soudure, la menuiserie, la tôlerie, la coiffure, le commerce et la cuisine.

En résumé, les élèves s'attendent à ce que le Centre soit un endroit où ils aiment venir parce qu'ils se sentent bien avec les enseignants, parce qu'ils apprennent un métier de leur choix et qu'ils ont des activités récréatives qui correspondent à leurs préoccupations d'adolescents(es).

Nous avons aussi vérifié leurs intentions une fois leur formation terminée au Centre. Nous avons rencontré durant une semaine donnée tous les groupes d'élèves (14). Chaque élève devait répondre à la question suivante: "Que ferez-vous quand vous aurez terminé votre formation ou quand vous quitterez le Centre?"

Nous avons obtenu des réponses de 142 étudiants(es) sur un total possible de 212 qui demeuraient inscrits sur nos fiches de présences officielles; 70 élèves étaient absents au moment de la rencontre. Les résultats peuvent être regroupés selon les catégories suivantes:

1) Ceux qui savent exactement quoi faire plus tard et qui sont réalistes (un travail qui n'exige aucune qualification précise ou diplôme);	12%
2) Ceux qui rêvent encore d'obtenir un métier;	18%
3) Ceux qui pensent que ce n'est pas important;	26%
4) Ceux qui attendent que le Centre ou quelqu'un d'autre fasse quelque chose pour eux.	44%

Après les discussions sur le sujet, on peut conclure que pour eux, l'avenir c'est quelque chose de très lointain, donc d'importance secondaire. Ils préfèrent vivre au jour le jour. Ils ont peu d'aspirations si ce n'est de pouvoir gagner de l'argent très vite avec le minimum d'effort. En somme, un jour quelqu'un s'occupera d'eux.

2. Attentes du milieu du travail

En ce qui concerne le milieu du travail, nous nous sommes référés aux organismes suivants de notre région pour clarifier leurs attentes et, également, pour nous assister dans l'identification des employeurs potentiels:

- C.M.Q. : Centre de la Main d'Oeuvre du Québec.
- C.R.D.O. : Centre Régional de Développement de l'Outaouais.
- O.P.D.Q. : Office de Planification et de Développement du Québec.
- S.A.O. : Service d'Aménagement de l'Outaouais.
- C.R.O. : Conseil Régional de l'Outaouais.
- R.R.C.E.O. : Répertoire Régional des Commerces et Entreprises de l'Outaouais.

Après avoir établi la liste des employeurs potentiels de la région, avec l'aide de ces organismes, nous avons rencontré en entrevue un échantillon représentatif d'employeurs (107 au total). Nous constatons grâce à cette étude que seuls les emplois qui ne requièrent aucune formation spécifique sont accessibles à notre clientèle. Nous pouvons énumérer les attentes des employeurs potentiels pour notre clientèle comme suit:

- Etre capable de conserver un emploi.
- Etre capable de travailler fort physiquement (endurance et résistance)
- Etre capable d'apprendre à utiliser rapidement les instruments de travail convenablement et avec respect.
- Etre capable de faire le travail demandé.
- Etre capable de prendre des responsabilités.
- Etre capable de travailler seul sans aide et en équipe.
- Etre persévérant.
- Etre ponctuel et assidu.
- Etre respectueux et honnête.

Les employeurs potentiels pour notre clientèle accordent très peu d'importance à la formation spécifique. Ils préfèrent que

leurs futurs employés soient formés par eux. Voyons maintenant les attentes de notre commission scolaire par rapport au mandat qu'elle nous a confié en 1976 (annexe A).

3. Attentes de la C.S.R.O.

Le projet de création d'une école pour la clientèle d'initiation au travail est explicite en ce qui concerne les attentes de la C.S.R.O.:

- Développer les habiletés manuelles.
- Revoir certains contenus notionnels en français et mathématiques.
- Permettre l'atteinte d'un niveau d'indépendance personnelle, sociale et professionnelle.
- Former des citoyens à part entière et de bons travailleurs manuels.
- Utiliser la méthode de Camusat (psychogestuelle).

L'expérience que nous avons vécue depuis trois ans au Centre nous permet de conclure que ce n'est pas suffisant, ni pertinent comme attentes pouvant orienter un programme pour cette clientèle.

4. Attentes des enseignants

Puisque le personnel du Centre a été embauché suite au projet, la C.S.R.O. ne pouvait connaître de façon précise les attentes du nouveau personnel. Nous considérons maintenant qu'il est impératif de respecter les attentes des enseignants puisqu'ils sont les agents qui doivent former nos jeunes au travail et qui connaissent le mieux les jeunes.

Pour clarifier ces attentes, nous devons utiliser un moyen valable. Plusieurs nous sont venus à l'esprit, mais nous avons retenu celui qui nous semble le plus pertinent à l'élaboration d'un programme pour notre clientèle.

Ce moyen est en fait très simple. Au Centre, on demande à l'enseignant de rédiger un rapport sur le ou les comportements des élèves qu'il trouve important de noter. Nous avons tiré de ces rapports les indices susceptibles de nous informer sur les tâches qu'ils désirent que les élèves accomplissent ou sur les comportements qu'ils souhaitent.

De façon générale, les enseignants s'attendent à ce que les élèves:

- soient respectueux envers eux,
- soient respectueux envers le matériel éducatif,
- soient conséquents dans leurs actions,
- soient attentifs pendant les explications et à leur travail,
- respectent les règlements de l'école,
- fassent le travail demandé,
- terminent le travail commencé.

Dans une école comme le C.I.T., les attentes du personnel face aux élèves dépendent beaucoup des attentes satisfaites ou frustrées, qu'ils maintiennent à propos de leur propre école. Ceci dit, nous avons aussi vérifié, au moyen du questionnaire de David A. Kolb (1971), les attentes par rapport au climat organisationnel du Centre. Nous avons obtenu les réponses de vingt (20) enseignants. En résumé:

1) L'équipe est très homogène et il semble que les responsabilités sont bien décentralisées.

2) Pour ce qui est du conformisme, les résultats témoignent d'une tendance qui serait assez générale dans le secteur E.D.A.A., à savoir que les enseignants s'attendent à en avoir très peu. Ceci est probablement dû au fait que nous sommes hors normes, par définition.

3) Il y a peu de standards et les enseignants s'attendent à ce qu'il y en ait un peu plus. Parce qu'il est ardu de structurer davantage ce secteur, il semble que c'est une situation normale en enfance inadaptée.

4) Où cela devient plus significatif, c'est que les enseignants s'attendent à obtenir une plus grande clarté des actions à entreprendre, avec un plus grand leadership.

5) Enfin, on s'attend à plus de chaleur, plus de support et plus de renforcements à l'intérieur de l'établissement.

Il semble que, de façon générale, les enseignants, à priori, ne travaillent pas dans l'insécurité. Ils s'attendent à un fonctionnement bien structuré, ils espèrent obtenir un cadre de référence qui soit clair et solide.

En résumé, les enseignants s'attendent donc à une planification adéquate qui permettra une organisation plus rationnelle des activités. On espère aussi la clarification des orientations du Centre afin qu'on puisse les rendre "opérationnelles" et que l'on puisse évaluer la qualité du travail qui s'y fait. D'autre part, ils s'attendent à ce que les élèves soient attentifs et responsables, ils croient qu'il serait préférable d'apprendre aux élèves à bien se comporter tout en ayant des attitudes plus positives vis-à-vis eux-mêmes et leur milieu.

5. Attentes des parents

Afin de clarifier les attentes des parents, nous avons pigé au hasard cinquante deux (52) noms d'élèves inscrits officiellement sur nos listes et qui se présentaient régulièrement au Centre. Nous avons mis trois semaines pour rejoindre tous les parents, avec l'aide du président du comité de parents.

Nous leur avons alors posé la question suivante: "Que désirez-vous que le Centre fasse pour votre jeune?" Nous avons regroupé les réponses de la façon suivante:

a) Cela a peu d'importance.

b) L'école devrait leur montrer à lire, écrire et compter.

c) L'école devrait leur montrer un métier pour qu'ils puissent se trouver de l'emploi.

Cette dernière réponse nous semble très réaliste du fait que la majorité de notre clientèle nous provient de milieux défavorisés; travailler pour rapporter de l'argent à la maison devient très important pour eux. Il ne faut pas s'étonner de l'indifférence de certains (11%), puisque plusieurs parents n'accordent pas beaucoup d'importance à l'instruction. Nous pensons qu'il est légitime aussi que 22% des parents s'attendent que même à l'âge de 15, 16 ou 17 ans, l'école apprennent à lire, écrire et compter à leurs enfants. Ce groupe semble sensible à la différence qui existe entre la performance de leurs enfants et les normes socio-culturelles actuelles.

ANNEXE E

LA DETERMINATION D'OBJECTIFS DE FORMATION

La détermination d'objectifs de formation, si elle n'est pas faite "a priori", implique une vaste consultation et un bon nombre de réflexions. Les annexes précédentes ont fourni une partie du matériel nécessaire à la réflexion; elles permettront l'amorce du processus de détermination des objectifs. Les autres étapes nécessaires sont rapportées dans le texte suivant, de façon très résumée.

Au total, cinq (5) étapes seront présentées autour du thème des objectifs de formation; ce sont les suivantes:

1. Les besoins de formation
2. Les critères de sélection
3. Les besoins prioritaires
4. Les objectifs de formation
5. L'étude de modèles pertinerts.

Ce cheminement devrait favoriser l'accumulation du matériel nécessaire à l'élaboration du modèle d'intervention au C.I.T.

1. Besoins de formation.

Les besoins de formation représentent pour nous l'écart à combler entre les carences de notre clientèle et les attentes des autres parties. Ces besoins sont en fait des apprentissages que nous devons permettre à nos élèves de réussir pour s'initier au mode du travail et intégrer la société. Ces besoins sont les suivants, si l'on fait une synthèse de la comparaison du profil de la clientèle (annexe B) aux attentes des divers intervenants (annexe D):

- D'expérimenter le succès.
- De s'accepter et d'accepter les autres.
- De devenir compétents.
- De devenir responsables.
- D'être disciplinés.
- De fonctionner dans un cadre structuré.
- D'accepter les conséquences de leurs actions.
- D'être ponctuels.

- De faire le travail demandé.
- De conserver leur emploi.
- D'être assidus.
- D'être motivés au travail.
- De fonctionner dans un cadre stimulant.
- De découvrir leurs capacités.
- De se développer chacun à leur rythme.
- D'assimiler les notions essentielles en français et en mathématiques.
- De porter attention.
- De développer leur capacités physiques et leurs habiletés manuelles.
- D'atteindre une intégration sociale pleine et entière.

La somme de ces besoins devrait avoir comme cible commune, le développement personnel et intégral à travers des expériences d'apprentissage réussies. Nous devrions donc respecter ces besoins de notre clientèle en les reconnaissant dans notre processus de transformation, le programme. Alors, nous pourrions peut-être les motiver davantage à vouloir devenir plus autonomes et par conséquent, faciliter leur intégration sociale.

Toutefois, il nous apparaît difficile de combler en même temps tous ces besoins. Nous établirons donc des critères qui nous permettront de sélectionner les besoins en ordre de priorité.

2. Critères de sélection.

Nos élèves nous proviennent d'un milieu familial défavorisé et ont vécu jusqu'à maintenant une scolarisation difficile. Les enseignants s'attendent à ce que les élèves puissent acquérir les qualités nécessaires pour intégrer le monde du travail. Pour sa part, la C.S.R.O. s'attend à ce que l'on initie notre clientèle au marché du travail tout en visant une intégration sociale pleine et entière. Les futurs employeurs de notre clientèle s'attendent surtout à pouvoir façonner leurs employés en

fonction de leurs besoins particuliers; ils ont donc besoin d'adolescents qui possèdent d'abord des attitudes favorables au travail.

Notre problématique se précise donc ainsi: "Comment amener nos élèves en partant des carences et des besoins déjà notés, à développer des comportements adéquats pour réussir avec succès leur adaptation à l'école, leurs activités d'apprentissage, leur préparation au monde du travail et éventuellement de pouvoir s'intégrer pleinement dans leur milieu?".

Afin de permettre à notre clientèle d'acquérir ces comportements, nous devons privilégier:

2.1 Le développement d'attitudes et de comportements souhaités par les intervenants et les employeurs;

2.2 L'acquisition d'habiletés qui leur permettra de s'adapter à des situations nouvelles;

2.3 Le développement de leur autonomie, ce qui devrait permettre leur intégration sociale.

2.4 Considérant que la majorité de nos élèves arrivent au Centre à l'âge de 14 - 15 ans, qu'ils auront à s'intégrer dans leur milieu vers l'âge de 17 - 18 ans, qu'ils ont des comportements très négatifs face à tout apprentissage et envers les adultes en général, nous pensons qu'il est nécessaire de permettre à nos élèves premièrement de fonctionner au Centre avant même de pouvoir s'adapter à la réalité du monde du travail et éventuellement à la société.

Nous pouvons donc à la lumière de ces critères établir les besoins de formation pour notre clientèle en ordre de priorité.

3. Besoins prioritaires

Nous estimons donc que les besoins prioritaires de nos élèves sont:

3.1 Besoin d'un climat de saine acceptation qui va leur procurer la sécurité nécessaire à l'apprentissage;

3.2 Besoin d'être valorisés par des tâches qu'ils peuvent accomplir avec succès;

3.3 Besoin de vivre avec leurs pairs et les adultes des expériences enrichissantes, tout en acceptant les conséquences de leurs actions et de leur implication sociale;

3.4 Besoin de vivre certaines expériences directement liées au monde du travail et qui permettent cette forme d'implication sociale.

Ces besoins prioritaires nous amènent à proposer des objectifs de formation.

4. Objectifs de formation

Il est nécessaire pour nos élèves de développer d'abord des attitudes et des comportements qui leur permettront de mieux s'adapter aux attentes des parties impliquées dans notre processus de transformation. En effet, nous ne devons pas oublier que cette programmation est implantée en milieu scolaire. Il y a donc là des contraintes qui obligent la poursuite d'objectifs à travers des activités d'apprentissage scolaire selon les modalités didactiques disponibles.

Ainsi, afin de permettre à nos élèves de mieux se préparer pour le monde du travail et de viser une intégration sociale pleine et entière, nous devons développer une approche qui permettrait à nos élèves:

4.1 D'acquérir une sûreté de fonctionnement du moins suffisante pour effectuer une tâche simple;

4.2 De développer ensuite les habiletés nécessaires pour qu'ils puissent se tirer d'affaire dans des situations nouvelles et s'adapter;

4.3 De pouvoir ultimement, agir seuls, sans l'aide d'un pair ou d'un adulte, dans un contexte socio-économique normal.

Ces objectifs de formation, devraient nous aider dans la démarche que nous aurons à entreprendre pour élaborer un programme original pour la clientèle du Centre d'Initiation au Travail.

Nous nous servirons donc de ces critères pour évaluer certains modèles déjà développés dans le domaine de l'enfance en difficulté. L'analyse de ceux-ci nous permettra de connaître des solutions déjà trouvées dans le domaine et nous aidera à éviter des erreurs grossières. Enfin, lors de cette analyse, nous devrons tenir compte d'un quatrième critère qui s'ajoute à ceux fournis par les objectifs de formation: il faut que le modèle retenu soit "programmable" dans le contexte du C.I.T. Le "programmable" est défini à partir des textes de Brassard (1977) et Bell, Hagans et Coll. (1971) qui ont été cités auparavant.

5. Etude de modèles pertinents

Notre intention n'est pas de faire une revue de littérature exhaustive, mais seulement de consulter certaines études éducationnelles et d'y trouver des modèles qui nous permettraient d'atteindre nos objectifs de formation par l'élaboration d'un programme. En se référant aux critères déjà mentionnés, nous avons sélectionné quatre modèles d'intervention qui nous semblaient pertinents. Nous avons analysé ces modèles et nous les avons évalués. Ce sont les suivants:

5.1 Un modèle psycho-éducationnel, à partir de Bettleheim, B., Love is not Enough, New-York, 1950, Collier.

5.2 Un modèle comportementaliste, représenté par Watson, L.S., Child Behavior Modification, Toronto, 1975, Pergamon Press.

5.3 Un modèle éducationnel, élaboré par Hewett, F.M. The Emotionaly Disturbed Child in the Classroom, Boston, 1967, Allyn and Bacon.

Hewett, F.M. et Forness, S.R., The Education of Exceptionnal Learners, Boston, 1974, Allyn and Bacon.

5.4 Un modèle basé sur la dyramique interpersonnelle Glasser, W., Des Ecoles sans décret, Paris, 1973, Fleurus.

Glasser, W., La Reality Therapy, Paris, 1971, Epi.

Après lecture et évaluation selon les critères proposés plus haut, deux auteurs nous ont apparu plus intéressants, dans le contexte du C.I.T.; il s'agit de Hewett et de Glasser. Ces deux auteurs seront donc ceux qui fourniront le matériel de base pour l'élaboration d'un modèle d'intervention particulier au C.I.T. et qui favorisera l'atteinte des objectifs de formation.

COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE L'OUTAOUAIS
CENTRE D'INITIATION AU TRAVAIL
35 Davies — Hull, Qué.
J8Y 4S8

ANNEXE F

Le modèle d'intervention au C.I.T.,

Son opérationnalisation et son implantation.

Téléphone: (819) 771-7402, 771-7403

S.V.P. Ne pas tenir compte de la

PAGINATION dans cette annexe.

ANNEXE F

SOMMAIRE

		Page
1.	**Le modèle:**	
	1. Les fondements	2
	2. L'élaboration	6
	3. Les rôles	8
2.	**L'opérationnalisation:**	
	1. La présentation	9
	2. L'objectif prioritaire	11
	3. Les critères de sélection	14
	4. Les activités	15
3.	**L'implantation:**	
	1. Les clarifications	57
	2. La stratégie	58
	3. La supervision	68
	4. L'évaluation	68
	5. La validation	69

Le modèle d'intervention au C.I.T.

Nous voulons, dans ce texte, faire part du modèle d'intervention supportant la programmation actuelle au C.I.T. Nous parlerons, en plus, de la façon dont ce modèle a été opérationnalisé et des modalités d'implantation qui ont été utilisées.

1. Le modèle.

Suite à la lecture des auteurs cités précédemment (annexe E) et suite à l'expérience vécue au Centre depuis quelques années, nous sommes convaincus que la majorité de nos élèves présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage; du moins, tel que l'entendent W. Glasser et F.M. Hewett. Pour cette raison, les approches préconisées par ces deux auteurs nous intéressent particulièrement, d'autant plus que les objectifs qu'ils poursuivent, l'un dans le domaine des attitudes et l'autre dans le domaine de l'apprentissage scolaire, semblent ceux qui conviennent le mieux à notre clientèle.

Nous ne sommes pas convaincus pour autant que les deux approches peuvent être utilisées intégralement au C.I.T. Il faut se rappeler que nos adolescent(es) ont entre 14 et 18 ans, n'ont pas confiance en eux (elles), rejetent l'école traditionnelle, tout en demeurant dans le système scolaire, et ne savent pas où ils vont ou voudraient aller! Malgré ces limites, nous avons retenu les concepts mis de l'avant par ces auteurs comme base de notre programme.

...2

1.1 Fondements du programme du C.I.I.

Nous croyons qu'il est important que notre programme ait des assises qui sont les composantes même de la personne: psychologique, psycho-pédagogique, sociologique et philosophique.

Psychologique:

Nous avons découvert que notre clientèle provenait d'un milieu défavorisé à bien des points de vue et qu'elle nous était référée parce qu'elle ne pouvait répondre aux attentes de l'école régulière puis du Professionnel Court.

Dans son document: "Projet de création d'une école pour la clientèle d'initiation au travail (Annexe A), la C.S.R.O. a identifié une caractéristique majeure de notre clientèle: "Un étudiant qui s'identifie à l'échec comme élève et souvent comme personne" (Voir annexe A page 2).

Nous avons effectivement observé que plusieurs de nos élèves craignent tellement l'école qu'ils préfèrent abandonner ou s'absenter de façon régulière.

Une revue de littérature nous a permis de découvrir un psychiatre américain contemporain: *William Glasser.* Il a publié plusieurs ouvrages, notamment deux livres qui sont d'intérêt particulier pour nous, soit "Reality Therapy" et "Des écoles sans déchets".

...3

La théorie de Glasser est en soi très simple. Selon l'auteur tout être humain ne peut atteindre le bonheur et la maturité que dans la satisfaction de ses besoins primaires:

1. D'aimer et d'être aimé.

2. Dans l'obtention de l'estime de soi.

Glasser croit que pour arriver à ce but, l'individu doit apprendre à agir de façon responsable, ie.: avoir un comportement satisfaisant qui répond à des valeurs sociales sûres. La théorie de Glasser nous est particulièrement attrayante parce qu'elle vise l'intégration harmonieuse de l'individu à la société et qu'elle s'adresse particulièrement à des professeurs comme agents de changements auprès de jeunes.

Psycho-pédagogique:

Suite à l'analyse des besoins de notre clientèle, il nous est apparu impératif de développer un modèle d'intervention au C.I.I., basé sur des autorités reconnu dans le domaine de l'enfance inadaptée.

Parmi les auteurs consultés, nous avons retenu Frank M. Hewett. Il est éducateur en Californie, et il s'est particulièrement intéressé au pré-requis à l'apprentissage. Il a développé une séquence développementale qu'il a opérationnalisé dans un programme favorisant la rééducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Nous résumons brièvement la séquence développementale et les trois concepts clé pour l'implantation de son programme. Selon Hewett, l'individu développe ses facultés d'apprentissage en démontrant sa compétence à: - Etre attentif
- Donner une réponse à un stimulus

...4

- Donner une réponse ordonnée
- Explorer son milieu (environnement)
- S'adapter à son milieu social
- Maîtriser des connaissances et des habiletés
- Se réaliser comme personne.

En se qui concerne l'opérationnalisation et l'implantation de son programme, Hewett insiste sur la clarification de trois concepts qu'il illustre sous la forme d'un triangle:

...5

Triangle d'apprentissage

Attentes des enseignants par rapport à la tâche assignée à l'élève. Ces attentes sont en fait les conditions qui doivent être respectés par l'élève avant qu'il puisse obtenir une récompense

STRUCTURE

Stratégie éducationnelle pratique et compréhensible

STRUCTURE

1.2 Elaboration du modèle

Les fondements de notre programmation ainsi déterminés, nous avons considéré les besoins et attentes des parties impliquées dans notre processus de transformation (voir les annexes B et D) avec cet éclairage nouveau. Nous avons, par la suite, déterminé que l'atteinte de trois (3) objectifs bien particuliers, dans le contexte du C.I.T., serait suffisante pour nous permettre de réaliser pleinement notre mission. Ces trois objectifs sont les suivants:

Fiabilité: Est fiable, l'élève qui exécute une tâche correctement, comme le veut la consigne.

Débrouillardise: Est débrouillard, l'élève qui exécute une tâche correctement, tout en ayant une certaine liberté dans le choix des moyens.

Autonomie: Est autonome, l'élève qui peut voir l'ensemble d'un travail et l'exécuter sans consigne précise et sans suivi immédiat.

De fait, nous croyons que ces objectifs, tout en étant basés sur les besoins et attentes du milieu, représentent une synthèse, ou plutôt une convergence particulière au C.I.T., des objectifs de Hewett et de Glasser. Le tableau suivant permet de visualiser cette convergence.

...7

TABLEAU SYNTHESE DE LA CONVERGENCE.

OBJECTIFS DU C.I.T.	OBJECTIFS DE HEWETT	OBJECTIFS DE GLASSER	
DEVELOPPER LA FIABILITE	ATTENTION REPONSE ORDRE	CREER UN LIEN:	AIMER ETRE AIME ESTIME DE SOI.
DEVELOPPER LA DEBROUILLARDISE	EXPLORATION SOCIAL	SAISIR LA REALITE (WRIGHT & WRONG)	
DEVELOPPER L'AUTONOMIE	MAITRISE REALISATION	ETRE RESPONSABLE	

En somme, nous proposons aux enseignants du Centre un modèle d'intervention que certains utilisent présentement sous différentes formes, mais en le structurant d'une façon plus particulière pour notre école:

1- En le basant sur une philosophie particulière à notre Centre.

2- En alliant la formation scolaire et le développement personnel de nos élèves.

3- En orientant nos actions vers des buts et objectifs communs.

4- En proposant un ajustement conceptuel et organisationnel basé sur une meilleure connaissance des besoins et attentes des parties impliquées.

5- En développant un programme d'intervention qui permettra à nos élèves de s'intégrer sur le marché du travail ainsi que dans le contexte socio-économique de l'Outouais.

Il est bien certain que ce modèle, dans sa version préliminaire est très théorique et, de ce fait, difficile à comprendre pour les enseignants. Afin de le clarifier dès le départ, avant même de l'opérationnaliser dans des concepts plus concrets, nous avons crû bon de définir quel serait le rôle des professeurs dans l'application de cette façon d'intervenir.

1.3 Rôle général des intervenants

1. L'intervenant est authentique, il n'a pas à jouer le rôle de père ou de la mère.

...9

2- Il s'implique dans une démarche qui lui permettra de créer un lien significatif avec l'élève.

3- Il amène l'élève à faire face à la réalité des valeurs du Centre et de la société.

4- Il évite les jugements de valeurs et évite de prendre des décisions à la place de l'élève.

5- Il assiste l'élève dans la réalisation de ses engagements en l'amenant à prendre conscience des contraintes et des difficultés qui ralentissent sa prise en charge.

6- Il aide l'élève à trouver des alternatives de solutions à ses difficultés en le guidant dans l'élaboration d'un plan d'action qui l'orientera dans l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés.

Le modèle a été élaboré ici dans ses dimensions principales. La section suivante traitera plus spécifiquement de son opérationnalisation.

2. L'Opérationnalisation du modèle

Dans un premier temps, le modèle a été soumis, dans la forme présentée au point (1), au personnel du Centre. L'objectif de la réunion était d'amorcer jusqu'à un certain point, l'implantation du programme découlant de ce modèle.

2.1 Présentation le 25 juin 1980, au personnel d'une philosophie d'intervention commune et des objectifs que devrait viser le C.I.T.

...10

2- Il s'implique dans une démarche qui lui permettra de créer un lien significatif avec l'élève.

3- Il amène l'élève à faire face à la réalité des valeurs du Centre et de la société.

4- Il évite les jugements de valeurs et évite de prendre des décisions à la place de l'élève.

5- Il assiste l'élève dans la réalisation de ses engagements en l'amenant à prendre conscience des contraintes et des difficultés qui ralentissent sa prise en charge.

6- Il aide l'élève à trouver des alternatives de solutions à ses difficultés en le guidant dans l'élaboration d'un plan d'action qui l'orientera dans l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés.

Le modèle a été élaboré ici dans ses dimensions principales. La section suivante traitera plus spécifiquement de son opérationnalisation.

2. L'Opérationnalisation du modèle

Dans un premier temps, le modèle a été soumis, dans la forme présentée au point (1), au personnel du Centre. L'objectif de la réunion était d'amorcer jusqu'à un certain point, l'implantation du programme découlant de ce modèle.

2.1 Présentation le 25 juin 1980, au personnel d'une philosophie d'intervention commune et des objectifs que devrait viser le C.I.T.

...10

Nous avons présenté aux intervenants du Centre l'ébauche d'une philosophie d'intervention ainsi que trois grands objectifs généraux que nous pourrions poursuivre au Centre. Le 26 juin, nous avons discuté de ce projet, et le 27 nous avons fait des recommendations.

Il fut entendu après discussion avec le directeur du Centre, que notre présentation se limiterait à l'essentiel: indices qui ont motivé le besoin d'une philosophie d'intervention commune et la démarche utilisée pour le choix d'objectifs à poursuivre. (Ebauche d'une philosophie d'intervention au C.I.T.)

Les discussions se sont situées à l'intérieur d'un cadre structuré qui fut proposé par l'animateur: Monsieur Richard Groleau, conseiller en orientation pour la C.S.R.O.

Après une heure de discussion, les participants, ayant été rassurés quant à l'opérationnalisation et l'implantation, ont reconnu qu'il était impératif d'avoir la même philosophie d'intervention et ont accepté de poursuivre les objectifs suggérés.

Toutefois, certains optaient pour l'atteinte des objectifs comme suit:

Fiabilité:	1° année du C.I.T.	14-15 ans
Débrouillardise:	2° année du C.I.T.	15-16 ans
Autonomie:	3° année du C.I.T.	16-17 ans

D'autres ont fortement discuté l'ordre d'importance de ces objectifs.

...11

Les participants se sont finalement entendus pour poursuivre, de façon opérationnelle, pour l'année scolaire 1980-81, l'atteinte du premier objectifs seulement: FIABILITE. Ce seul objectif fut retenu étant donné son impact comme pré-requis dans le processus d'apprentissage que nous proposons. Cependant, il est possible que certains élèves atteignent un niveau de comportement supérieur, si toutefois nous considérons que la débrouillardise et l'autonomie puissent l'être.

Les intervenants pourront alors guider ces élèves en se référant à la philosophie de Glasser et aux objectifs éducatifs de Hewett qu'ils adapteront selon les besoins particuliers de chaque élève.

Puisque nous aurons à évaluer ce comportement, nous devons avoir les mêmes critères de références. Nous définirons donc ce que nous entendons par fiabilité dans la seconde étape de l'opérationnalisation.

2.2 Opérationnalisation de l'objectif prioritaire

Fiabilité: Est fiable l'élève qui exécute une tâche sur demande et qui est digne de confiance.

De façon spécifique, l'élève sera fiable s'il est assidu, ponctuel, attentif, s'il répond adéquatement aux consignes en ayant de l'ordre dans l'exécution de sa tâche.

L'enseignant doit amener l'élève à aquérir ces comportements en créant avec lui un lien. Ce lien, selon Glasser, se réalise dans une relation authentique entre deux individus, l'un ayant des besoins non comblés, l'autre un désir réel dans la poursuite de cet objectif.

...12

Ce lien devrait, s'il est significatif, amener l'élève à faire le travail demandé. En somme, c'est une tâche simple que le jeune doit accomplir à la suite d'une consigne sans équivoque: une tâche qui peut être accomplie par un semi-éducable.

Le modèle stimulus-réponse, qui implique entre autre la gradation à l'intérieur d'un système de tâche, pourrait sûrement être utilisé à ce niveau. Mais nous désirons amener l'élève à un niveau de maturation supérieure. Par conséquent nous ne lui offrirons pas seulement une récompense-objet, nous l'amènerons, en respectant son rythme, à répondre à son besoin d'être aimé et d'aimer, en créant avec lui ce lien significatif.

Nous estimons que ce lien lui permettra de développer une plus grande maturité. Aimer et être aimé résulte d'une reconnaissance de l'autre comme une personne valable qui s'intéresse à nous (Etre estimé d'abord).

Pour sa part, l'élève aura à démontrer sa compétence dans les cinq domaines suivants s'il veut être considéré comme étant fiable:

1- Assuidité: L'élève doit être présent à l'école ou à son stage tous les jours. Toutes les absences doivent être motivées de la façon suivante:

A- Le jour même par téléphone au secrétariat entre 8h30 et 9h30, où à son employeur aux heures convenues par ce dernier.

B- Au retour à l'école par un billet des parents, tuteurs légaux ou médecin.

C- Au retour à son endroit de stage sur demande de l'employeur.

...13

2- Ponctualité: L'élève doit être présent dans le local désigné 3 minutes après le son de la cloche.

3- Attention: L'élève doit être conscient de la situation dans laquelle il se trouve et doit utiliser effectivement ses sens pour suivre les consignes qui lui sont données.

L'élève qui doit être averti à plus de 2 reprises durant le même cours ne sera pas considéré comme étant attentif.

4- Réponse: Après que l'enseignant se soit assuré de la compréhension de la consigne, l'élève doit exécuter la tâche demandée par l'enseignant, à l'intérieur de la limite de temps précisée.

N.B.: Nous reconnaissons que notre définition de réponse dépasse largement le sens habituel du mot: réagir à un stimulus donné. Notre définition opérationnelle du mot se situe surtout au niveau de l'exécution de toute tâche demandée à la suite d'une consigne. En somme, ce que nous désirons connaître par cette information c'est: l'élève travaille-t-il ou non?

5- Ordre: L'élève doit répondre à une consigne précise de l'enseignant:

1- Ce qu'il doit faire.
2- Le lieu où la tâche doit être exécutée.
3- Le respect du temps alloué pour l'exécution.
4- Comment il doit le faire:
   a) la quantité de travail à effectuer.
   b) la qualité du travail, déterminée selon les critères définis par l'enseignant préalablement.

...14

N.B.: Nous voulons faire une mise en garde concernant la définition et l'opérationnalisation du concept-ordre. Comme pour les autres éléments de la fiabilité, ce concept doit demeurer à un niveau d'exécution pure et simple. Si une tâche proposée est faillie (au niveau de l'ordre) par la majorité du groupe, il faut alors se questionner sur la pertinence ou le niveau de difficulté de cette tâche d'apprentissage. Même dans le cas d'un seul échec, s'il est clair que la tâche dépasse le niveau de compétence et que l'élève est exposé à des faillites répétées face à cette tâche, l'enseignant doit alors donner une activité d'apprentissage plus simple, puisque notre intention est principalement d'amener l'élève à travailler de façon ordonnée et non de mesurer son niveau d'acquisition d'une notion donnée.

Notre intention n'est pas d'exiger de nos élèves des tâches qu'ils ne peuvent pas réussir ou de s'attarder sur leurs difficultés. Nous en tiendrons compte bien sûr, mais nous désirons avant tout leur proposer des tâches qu'ils peuvent réussir sur une base observable et dans une situation d'apprentissage.

2.3 CRITERES DE SELECTION DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE.

Cette dynamique nous permet maintenant de considérer le critère de sélection des activités d'apprentissage. Les activités que nous proposons aux élèves doivent correspondre à des tâches d'apprentissage non acquises en terme de compétence.

Tout comme Hewett, nous avons déjà observé que certaines tâches d'apprentissage n'étaient pas acquises, en termes de compétences démontrées de façon observable par nos élèves sur les cinq (5) tâches

mentionnées plus haut. Nous présentons, à titre indicatif, ces tâches sous forme de diagnostic. Ces tâches nous apparaissent comme les plus importantes à modifier chez notre clientèle. Puis, dans un deuxième temps, nous suggérons des activités d'apprentissage directement reliées à ces tâches non acquises.

TACHES DE L'ELEVE:

1. Inventaire au niveau ASSIDUITE:

1-1 L'élève déteste venir à l'école.
Beaucoup Très peu Pas du tout.

1-2 L'élève ignore les centres d'intérêt à l'école.
Beaucoup Très peu Aucun.

1-3 L'élève se sent rejeté par son groupe.
Beaucoup Très peu Pas du tout.

1-4 L'élève éprouve de la difficulté à créer des liens d'amitié avec ses pairs.
Beaucoup Très peu Pas du tout.

1-5 L'élève éprouve de la difficulté à créer des liens significatifs avec l'enseignant.
Beaucoup Très peu Pas du tout.

1-6 L'élève refuse de tenir compte des liens entre les exigences de l'école et celles de la société.
Satisfaisant Passable Aucun.

1-7 L'élève se sent dévalorisé par les activités d'apprentissage que le Centre lui propose.
Beaucoup Très peu Pas du tout.

.../16

Récompense:

L'élève manque de satisfaction à se présenter à l'école.
Beaucoup Très peu Pas du tout.

Il est possible qu'un élève refuse catégoriquement et sans raison valable de se présenter à l'école; il faut en tenir compte. On rencontre aussi fréquemment des parents qui préfèrent garder leur fille pour aider à la maison. D'autres incitent fortement les garçons à se trouver de l'emploi. Enfin, certains parents n'insistent pas beaucoup pour développer l'instruction de leurs enfants, surtout après l'âge de fréquentation obligatoire.

2. Inventaire au niveau PONCTUALITE.

2-1 L'élève néglige de se présenter au cours.
Très souvent A l'occasion Jamais

2-2 L'enseignant se désintéresse des retards.
Très souvent A l'occasion Jamais

2-3 L'enseignant est en retard
Très souvent A l'occasion Jamais

2-4 L'élève ignore la cloche.
Très souvent A l'occasion Jamais

2-5 L'élève est incapable de lire l'heure.
Très souvent A l'occasion Jamais

2-6 L'élève est à fumer une cigarette.
Très souvent A l'occasion Jamais

2-7 L'élève est à la cafétéria ou au restaurant.
Très souvent A l'occasion Jamais

.../17

2-8 L'élève méconnait son horaire.

Satisfaisant Passable Pas du tou.

2-9 L'élève est à la toilette.

Très souvent A l'occasion Jamais

2-10 L'élève est à terminer un travail avec un autre enseignant.

Très souvent A l'occasion Jamais

2-11 L'élève est retenu pour tout autre raison.

Très souvent A l'occasion Jamais.

Récompense:

L'enseignant néglige de récompenser l'élève quand il se présente à l'heure à ses cours.

Très souvent A l'occasion Jamais

Certains élèves ne sont vraiment pas concernés par la ponctualité. Est-ce représentatif pour eux? Le problème de l'enseignant est de sensibiliser l'élève sur les avantages d'être ponctuel et les désavantages d'être en retard. Il peut utiliser des mises en situations d'individu à individu, individu à groupe ou groupe à individu.

D'autre part, si l'on accepte toutes les excuses, l'élève ne verra plus l'importance d'arriver à l'heure. Nous croyons aussi qu'il est capital que l'enseignant se soucie avant tout de cette responsabilité.

3. Inventaire au niveau ATTENTION.

3-1 L'élève est inattentif aux tâches d'apprentissage.

Toujours Quelquefois Rarement.

.../18

3-2 L'élève est préoccupé par des détails qui n'ont rien à voir avec sa tâche d'apprentissage.

Souvent Modérément Peu

3-3 Ses croyances et/ou intérêts sont inappropriés.

Beaucoup Modérément Peu

3-4 L'élève est distrait en classe.

Toujours Quelquefois Rarement.

3-5 L'élève se désintéresse de l'enseignement.

Toujours Quelqufois Rarement.

Récompense:

L'élève demeure passif face aux récompenses tangibles dans son apprentissage.

Toujours Quelquefois Rarement.

L'élève qui fonctionne relativement bien peut à l'occasion être distrait par son environnement. Se retirer de la réalité par le rêve, aiguiser son crayon avant chaque problème, aller souvent à la salle de toilette, ou à la fontaine, etc., peuvent nuire considérablement à sa tâche d'apprentissage.

4. Inventaire au niveau de REPONSE.

4-1 L'élève refuse les tâches d'apprentissage. (Il n'entreprend jamais un tâche d'apprentissage).

Toujours Quelquefois Rarement.

4-2 L'élève est tendu en effectuant son travail. (Il manque de confiance dans une tâche d'apprentissage).

Toujours Quelquefois Rarement

.../19

4-3 L'élève manifeste peu d'intérêt aux tâches d'apprentissage qui lui sont proposées.

Toujours Quelquefois Rarement.

4-4 L'élève évite le contact avec l'enseignant et ses pairs.

Toujours Quelquefois Rarement.

4-5 L'élève se fiche de ce qui se passe en classe.

Toujours Quelquefois Rarement.

Récompense:

L'enseignant néglige de récompenser l'élève en lui accordant l'attention du groupe quand il réussit avec satisfaction sa tâche d'apprentissage.

Toujours Quelquefois Rarement.

Les élèves peuvent manifester une gêne et/ou un haut niveau d'anxiété quand ils sont appelés à répondre devant la classe. Quand la structure de la classe est très sociale, ils peuvent manifester un état de détresse constante. Le problème, pour l'enseignant, est de les amener à répondre, d'augmenter leur répertoire de réponses et de les aider à s'ajuster au milieu social de la classe.

5. Inventaire au niveau de l'ORDRE.

5-1 L'élève ignore les directives quand il fait une tâche.

Toujours Quelquefois Rarement.

5-2 L'élève approche les tâches d'apprentissage d'une façon impulsive et d'une manière non critique.

Toujours Quelquefois Rarement.

5-3 L'élève dérange le groupe.

Toujours Quelquefois Rarement.

.../20

Récompense:

L'enseignant réglige de récompenser l'élève quand il terminc une tâche d'apprentissage.

Toujours Quelquefois Rarement.

Les élèves qui ont des problèmes au niveau de l'ordre testent constamment la patience et la tolérance des professeurs. L'habileté à suivre les directions, d'obéir aux règles, de s'adapter à la routine et de respecter le droit des autres, est la base ou le prérequis, au niveau du travail en groupe.

L'élève qui éprouve de la difficulté à ce niveau est habituellement celui qui a peu de contrôle sur ses impulsions, qui semble vouloir dominer son environnement et qui essaie de décider les autres à faire ce qu'il veut.

Son comportement est souvent très néfaste pour le groupe. Il fait de l'"acting out", manifeste des comportements qui dérangent les autres, a des comportements primaires et des problèmes véritables d'adaptation (Redl et Wineman, 1964). Pour le professeur, c'est surtout perçu comme l'incapacité de suivre les directives et les consignes.

La <u>récompense</u> à ce niveau est d'amener l'élève à compléter sa tâche et y trouver une satisfaction.

La <u>structure</u> doit fixer les limites de l'environnement: amener à commencer la tâche, à la poursuivre, et à la finir dans les limites de temps, de lieu et de rendement prévus, ceci, tout en respectant le droit de travailler des autres élèves de la classe.

Ces critères tiennent compte de l'élève, du milieu, de la matière à enseigner. En plus de ne pas interférer avec la matière, ces critères amèneront l'élève à acquérir d'une façon adéquate des habiletés et des connaissances reliées directement à la matière enseignée.

.../21

2.4 ACTIVITES D'APPRENTISSAGE.

Nous tenterons d'expliciter comment il est possible de permettre à nos élèves de devenir fiables, en répondant à quelques questions susceptibles de nous guider dans notre démarche.

Quelles sont les activités et les modalités d'apprentissage qui peuvent améliorer l'assiduité et la ponctualité chez nos élèves? A quoi peut s'attendre l'élève qui est assidu et ponctuel?

Quelles sont les activités et les modalités d'apprentissage qui peuvent améliorer l'attention, la réponse et l'ordre chez nos élèves? A quoi peut s'attendre l'élève qui acquiert ces objectifs de comportement?

Les réponses à ces questions sont présentées de la façon suivante:

Activités d'apprentissage qui permettront aux élèves de devenir FIABLE:

a- assiduité
b- ponctualité
c- attention
d- réponse
e- ordre.

Une attention particulière est accordée aux récompenses auxquelles l'élève peut s'attendre en satisfaisant aux exigences des intervenants, et à la structure dans lesquelles les activités d'apprentissage sont présentées.

Les activités d'apprentissage suggérées pour les cinq niveaux sont directement reliées au critère qui les a suscitées. Elles sont donc identifiées de la même façon et ne sont qu'à titre indicatif. Il demeure de la responsabilité de l'enseignant de juger de leur pertinence par rapport à la matière enseignée et de les utiliser s'ils peuvent être pratiques pour permettre aux jeunes de devenir fiable.

.../22

Toutefois, ces activités tendent à approfondir et à étendre les connaissances qui permettront à notre clientèle d'améliorer leur estime d'eux-mêmes et de devenir des personnes valables pour la société.

La séquence est axée sur les moyens qui permettront aux enseignants de guider les élèves dans l'acquisition des comportements que l'on considère comme pré-requis à tout apprentissage. Par conséquent, elle nous semble conforme premièrement à la logique interne des disciplines enseignées au Centre, deuxièmement aux besoins et intérêts de nos élèves et finalement aux attentes des autres partis impliqués: M.E.Q., C.S.R.O., parents, intervenants et employeurs potentiels.

ACTIVITES D'APPRENTISSAGE.

1. Assiduité.

Nous estimons que l'assiduité est le premier comportement que nos élèves doivent acquérir. Plusieurs s'absentent régulièrement de l'école sans raison valable. Nous pensons qu'un climat réceptif à leurs besoins et à leurs attentes permettra de développer un sentiment de sécurité et d'appartenance. Ce contexte devrait améliorer de façon significative leur fréquentation.

Motiver des élèves à se présenter à l'école quand ils rejettent ce lieu, exige des enseignants une implication positive quant à l'accueil et à l'acceptation; il faut permettre aux élèves de vivre des activités d'apprentissage simples dans un contexte propice au succès.

.../23

Selon certaines études, il semble que la motivation soit le premier élément chronologique de la conduite; d'autres ont démontré que le comportement dépend des modifications internes suscités par le milieu. C'est, en somme, un ensemble indissociable de facteurs conscients et inconscients, psychologiques, intellectuels, affectifs et sociaux, lesquels sont en interaction réciproque. C'est pourquoi il est parfois difficile de déterminer les causes précises de nos actes les plus banals.

Conscients de cette complexité, nous pouvons planifier et organiser des activités d'appentissage dans un contexte tenant compte des besoins et attentes des partis impliqués au Centre. L'élève, accueilli chaleureusement dans un milieu dont les attentes ont été clarifiées tout en respectant ses besoins et ses attentes, se sécurisera plus rapidement. Il pourra ainsi entreprendre avec confiance son apprentissage. Nous croyons que ce contexte l'amènera graduellement à vivre des réels sentiments d'appartenance.

Toutefois, les activités d'apprentissage reliées à l'assiduité doivent être réalisés par l'élève tout en suscitant la collaboration des parents ou tuteurs. L'école lui assurera les supports psychologiques par la création d'un lien significatif avec lui.

Pour être assidu, l'élève doit se lever le matin. Pour développer ce comportement, il devrait se coucher à une heure convenable et se réveiller à temps le matin. Il aura aussi à utiliser un moyen de transport pour se rendre à l'école. La majorité de notre clientèle, utilise l'autobus scolaire. Il aura donc à être prêt avant que l'autobus arrive. Il doit aussi surveiller la venue de l'autobus et l'utiliser pour se rendre à l'école. Il pourra assister à ses cours s'il descent de l'autobus à l'école et se présenter à ses cours.

.../25

Activités au niveau de l'assiduité.

Nous avons retenu cinq conditions qui nous semblent les plus susceptibles d'améliorer l'assiduité chez notre clientèle:

- Créer un milieu où l'élève découvrira des centres d'intérêt et d'appartenance.
- Favoriser des relations significatives entre élèves-élèves, élèves-enseignants.
- Clarifier et allier les attentes de l'élève et les attentes du Centre.
- Prévoir des activités d'apprentissage qui assurent le succès.
- Elaborer un système d'émulation globale.

Il ne faut pas oublier que notre clientèle est défavorisée à bien des points de vue. Elle a réellement des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Ces élèves ont subi plus d'échecs que de réussites depuis qu'ils fréquentent le système scolaire. Voici quelques situations typiques des problèmes rencontrés dans ce domaine:

1-1 L'élève déteste venir à l'école.

La loi oblige les élèves à fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. Mais si l'école n'offre pas quelque chose d'intéressant ou qu'elle ne répond à aucun de ses besoins, l'élève aura peu d'intérêt à apprendre ou à s'auto-discipliner.

L'élève sera motivé dans ses apprentissage s'il se sent accepté et bien dans sa peau à l'école. Il semble selon Glasser que le fait d'être accepté suscite très fortement l'acceptation à l'adolescence.

.../26

Plusieurs enseignants utilisent des moyens simples et positifs pour améliorer la qualité des relations étudiants-professeurs. De plus, leurs idées sont utilisées avec succès dans d'autres milieux et leur efficacité ont clairement démontré qu'il était avantageux de les mettre en pratique le plus possible. Voici ce que nous suggère Glasser à cet effet:

- Multiplier les actions chaleureuses et personnelles avec les élèves comme l'approbation du regard, un toucher amical et rassurant, un sourire; interpeler l'élève par son nom; faire des compliments pour la coiffure, l'habillement, une réalisation personnelle; connaître la famille de l'élève; donner des félicitations honnêtes et sincères; créer des contacts verbaux rassurants avec chaque élève d'un groupe au moins une fois par jour; afficher un slogan comme "Souriez en entrant dans la classe"; avoir une boîte à suggestion; créer des contacts avec les parents avant que les problèmes surgissent: "Pierre a réalisé quelque chose de très bien aujourd'hui S.V.P. lui demander de vous en parler". (signature de l'enseignant); prévoir l'accueil d'un nouvel élève dans la classe: les élèves peuvent alors discuter des choses qu'ils aimeraient savoir s'ils étaient un nouvel élève dans une école; participer à des activités récréatives et autres avec les élèves; à l'occasion, l'enseignant peut dîner avec les élèves à la cafétéria ou planifier un dîner avec le groupe; utiliser des activités du genre de "Role-playing"; prévoir des rencontres d'équipes dans les sports qui intéressent plus particulièrement les élèves; permettre aux élèves d'initier des projets de classe; promouvoir de courtes activités pour fêter les anniversaires de naissance.

Il est aussi important que l'enseignant observe soigneusement les comportements de l'élève et discute souvent avec lui pour parvenir à une meilleure compréhension de ses besoins et des intérêts; observer le comportement de l'élève dans une activité d'apprentissage permet à l'enseignant de se rapprocher davantage de lui et de pouvoir intervenir plus adéquatement.

.../27.

Quand le respect mutuel existe entre l'élève et l'enseignant dans une classe, un climat positif de communication honnête et sincère peut s'établir. L'élève pourra verbaliser plus aisément les difficultés réelles qu'il éprouve. Les mécanismes de défense dans une relation humaine sont utilisés quand l'une des parties attaque ou démontre clairement sa supériorité.

1.2 L'élève ignore les centres d'intérêt de l'école.

L'élève se présentera à l'école s'il a des intérêts à fréquenter notre Centre. Les activités d'apprentissage à ce niveau seraient plus appréciées si nous permettions aux élèves de s'impliquer dans des activités qui représentent quelque chose pour eux. (Dreikurs, 1957).

Comme tous les adolescents, les élèves qui fréquentent notre Centre ont des goûts et des intérêts particuliers. Seulement ceux-ci sont surtout d'ordre très pratique et de courte durée. Nous avons observé entre autres que plusieurs garçons aiment les sports et la mécanique, tandis que plusieurs filles préfèrent la danse et la coiffure.

Nous pourrions dès le début de l'année demander aux élèves le genre d'activités récréatives qu'ils aimeraient organiser pour toute l'année scolaire. Le choix et l'organisation des activités peuvent être animés par un enseignant et le conseil des étudiants.

En ce qui concerne les activités de programmes, les enseignants peuvent les rendre plaisantes et intéressantes en les associant aux programmes de télévision, aux héros, aux loisirs, aux passe-temps préférés des élèves.

/...28

1.3 L'élève se sent rejeté par son groupe.

Les jeunes sont naturellement sociables. Ils recherchent sans cesse des amis. L'école est l'endroit par excellence. Par conséquent, il est plus facile de rallier les goûts, les intérêts, les capacités, etc.

Il s'agit d'être réceptif et d'observer les facteurs qui isolent l'élève du groupe, puis de valoriser l'étudiant par des tâches qui rehaussent à la fois son image et celle du groupe. La création d'un lien significatif entre l'élève et l'enseignant est un début prometteur. Le pairage ou le parrainage est un autre moyen qui permet à l'un d'être valorisé et à l'autre d'être accepté et de vivre des sentiments d'appartenance.

Dans le regroupement en travail d'équipe, chacun a un rôle à jouer. L'observation des capacités de l'élève permet d'adapter des situations d'apprentissage qui sensibiliseront l'équipe aux possibilités de l'autre. De façon générale, les qualités de l'un et les faiblesses de l'autre peuvent très bien s'harmoniser.

1.4 L'élève éprouve de la difficulté à créer des liens avec ses pairs.

Il est courant de constater que les groupements d'élèves (gang) sont artificiels et changent souvent. Il est fréquent aussi d'observer que deux élèves se disputent dans l'après-midi quand, le matin, ils étaient inséparables.

Une excellente façon d'éviter les heurts et de premettre aux élèves de conserver des liens d'amitié, est la réunion de classe (Glasser, 1973). L'habileté d'être apprécié des autres possède probablement le plus d'impact au niveau personnel et social et s'avère très valorisante pour l'élève.

.../29

Les caractéristiques principales d'un élève qui est apprécié par son groupe sont: savoir écouter, penser et parler. Par exemple, Pierre étant dans un groupe de discussion animé par l'enseignant sera capable de dire à Claude: "J'aime ça quand tu fais... et je n'aime pas ça quand tu fais...". L'important dans ce genre de discussion est d'éviter les sujets non rattachés à des faits et à l'interprétation de ces faits. Voir à cet effet, le Cercle Magique de l'approche PRODAS (Programme de développement affectif et social) (BESSEL, 1971).

Il est possible q'un élève n'ait pas développé ces habiletés en bas âge. Ce ne sont pas toutes les écoles qui ont développé l'habileté de pouvoir parler à des compagnons de classe dans un contexte du souci de l'autre; la possibilité de proposer des solutions à un problème en utilisant la discussion ne sont pas développées dans toutes les écoles non plus.

Dans son livre "How Children Fail" John Holt décrit une excellente façon de vérifier l'intelligence d'un élève en observant comment il trouve des solutions quand il ne sait quoi faire pour éviter l'échec.

Quand les élèves font face à de telles situations, ils s'en sortent à leur façon. Seulement, les solutions retenues ne sont pas toujours adéquates et très souvent émotives. Pourtant les élèves pourraient apprendre à devenir plus rationnels s'ils apprenaient comment s'y prendre ou comment utiliser les bons outils.

Marc Robert dans son livre "Loneliness in the Schools" nous propose quelques moyens:

- Prévoir du temps de discussion sur des faits pertinents dans un cadre structuré, en évitant les jugements de valeurs.

.../30

- Encourager les élèves à décrire oralement leurs expériences et intérêts devant leurs pairs.
- Poser des questions qui amèneraient l'élève à réfléchir.
- Encourager les débats en exigeant le respect dans un contexte de non-perdant et de découverte.
- Accorder à l'élève le droit d'enseigner ou d'aider un de ses pairs ou le groupe. (Poirier, 1970).
- Inviter des personnes ressources, des parents ou autres à venir discuter de sujets pertinents avec les élèves.

1.5 L'élève éprouve de la difficulté à créer un lien significatif avec l'enseignant.

Les élèves se présentent à l'école avec des attitudes bien différentes. Plusieurs s'interrogent à savoir: "suis-je un bon élève?" "qui m'aime à l'école?", "ais-je ma place ici?". De façon générale, ils s'attendent à être bien à l'école et exigent des enseignants une implication personnelle afin d'établir des relations d'appartenance véritable bien plus qu'artificielles.

Notre intuition et le bon sens suscitent notre implication avec les élèves, avant même de leur apprendre quelque chose. La disponibilité qu'exige une telle implication dépasse grandement les activités d'enseignement prévues à l'horaire des enseignants. Toutefois, ceux-ci doivent s'entendre sur les priorités et, conséquemment, s'impliquer personnellement vers l'atteinte des objectifs retenus.

Créer un lien significatif avec un élève exige plus qu'un simple regard ou une tape sur l'épaule pour démontrer l'approbation.

.../31

Respecter l'élève, c'est l'accepter avec ses faiblesses et ses forces en créant un climat de réussite atteignable par tous dans la classe. Avoir l'esprit ouvert ne requiert pas une planification très élaborée mais exige de l'enseigant qu'il considère que chaque élève est important et que tous ont besoin de réussir.

Ce type d'apprentissage basé sur la réussite individuelle dans le groupe peut être accompli sans aide si l'enseignant tient compte: (Robert, 1973)

- d'un climat sécurisant, bien organisé et flexible dans le classe où l'élève comprend clairement ses responsabilités;
- d'une attitude de confiance des élèves par une évidence de respect entre eux;
- d'un témoignage de coopération dans la planification des activités d'apprentissage;
- d'une saine compétition dans les activités exigeant la collaboration de tout le groupe;
- de créer des contacts personnels fréquents et de permettre aux élèves de parler de leurs découvertes et intérêts à l'intérieur de la classe;
- de l'importance de la réussite des activités d'apprentissage en étant un participant actif dans des jeux, projets de classe, voyages organisés, discussions.

Une véritable ouverture d'esprit de la part de l'enseignant invite inévitablement la réciprocité chez l'étudiant(e) et permet de partager ses apprentissages.

.../32

1-6 L'élève refuse de tenir compte des liens entre les exigences du Centre et celles de la société.

Il nous semble que ce manque de réalisme relève surtout de l'éducation familiale, ou encore de l'élève qui pour une foule de facteurs refuse d'admettre que pour vivre en société il est capital de respecter certaines valeurs et certains droits, c'est-à-dire la réalité sociale.

Un bon nombre de nos élèves n'ont pas conservé leur emploi parce qu'ils se présentaient au travail seulement quand cela leur plaisait, qu'ils refusaient de travailler à l'extérieur sous prétexte qu'il faisait trop froid, que le patron était trop exigeant et qu'il les disputait pour rien.

Ils s'accordent volontiers tous les droits et privilèges sans pour autant en accorder aux autres. Enfin, notre clientèle est très inconséquente et irréaliste concernant la vie en société. Mais ont-ils été inité adéquatement à s'adapter à notre vie sociale?

Accepter les excuses, ignorer la réalité ou permettre à l'élève de rejeter la faute sur autrui ou autre chose réussit en général à améliorer momentanément le comportement, mais c'est aussi l'empêcher de prendre ses responsabilités. (Glasser, 1965).

La responsabilité pour Glasser c'est "l'aptitude à satisfaire ses besoins et à le faire de façon à ne pas priver les autres de leurs aptitude à satisfaire les leurs". (Glasser, 1965).

Nos élèves peuvent devenir responsables, mais ils n'accepteront la discipline et n'amélioreront leur comportement que s'ils sentent que les adultes qu'ils fréquentent s'intéressent à eux pour leur indiquer la façon responsable de se conduire.

/...33

Amener l'élève à être conséquent avec ses actions n'est pas une tâche facile. Glasser nous suggère comme point de départ, le présent, puisque même si le passé a contribué à son image actuelle, il nous est impossible de changer ou modifier le passé. Mais en créant un lien significatif dès maintenant, il sera possible d'améliorer le futur puis, d'amener l'élève à planifier des actions réalistes, d'engager l'élève face à ses responsabilités (contrats), de refuser les excuses, d'éviter les punitions (elle remet la responsabilité d'un comportement sur autrui) en les remplaçant par la discipline, et finalement, ne jamais abandonner. Cette démarche est explicitée dans les tâches de l'enseignant.

1-7 L'élève se sent dévalorisé par les activités d'apprentissage que le Centre lui propose.

Notre clientèle apprend plus lentement que d'autre, il faut bien l'admettre. Certaines activités d'apprentissage peuvent nous paraître très simplifiées mais encore là, bon nombre de nos élèves éprouvent quand même de la difficulté.

Nous croyons que tous nos élèves sont prêts et peuvent apprendre. Seulement, si les enseignants veulent réussir à leur apprendre quelque chose, ils doivent respecter le rythme de chacun.

Etendre sur une plus longue échelle une activité d'apprentissage pour un élève en particulier, semble être très exigeant.

En effet, cela exige une habileté à pouvoir diagnostiquer adéquatement les faiblesses de l'élève, puis de pouvoir discriminer suffisamment pour mettre en relief une série plus étendue d'activités partant du plus facile et progressant logiquement vers le plus complexe. Cela implique aussi que l'enseignant connaisse très bien la matière qu'il enseigne.

/...34

Nous pensons que le clef de réussite dans une telle démarche est l'observation et la création d'un lien significatif avec l'élève. L'importance que l'enseignant accordera à ce lien lui permettra d'amener l'élève à exprimer clairement les difficultés qu'il éprouve. La qualité de cette communication devrait procurer à l'enseignant les éléments nécessaires pour diagnostiquer plus justement les difficultés de l'élève, puis d'élaborer un programme individuel.

Ne pas hésiter à employer l'humour, des exemples, des analogies, des histoires et des questions, afin de faciliter l'apprentissage de l'élève. Chaque fois que c'est possible, rechercher un geste, une parole qui indique à l'élève qu'il progresse; demander une auto-évaluation de son travail, etc.

La récompense au niveau de l'assiduité.

L'élève découvrira une satisfaction à se présenter à l'école si celle-ci est significative pour lui. Notre clientèle est très sensible aux relations humaines. L'accepter tel qu'il se présente, développer ses

.../35

qualités et ses habiletés, réduire ses difficultés d'adaptation et d'apprentissage, deviennent pour les enseignants un gage de succès.

En fait nos élèves n'ont pas des exigeances plus élevées que d'autres. Seulement, en raison d'une foule de facteurs, ils n'en n'ont pas reçues autant. Nous pensons qu'ils sont en droit d'exiger de l'école ce qui leur revient: une éducation de qualité, dans un contexte foncièrement humain.

Nous croyons que la plus grande satisfaction que l'élève peut recevoir en se présentant à l'école est celle d'être accepté et de découvrir un lieu où il se sent bien dans sa peau. Notre efficacité comme enseignant en sera proportionnellement accrue.

La structure au niveau de l'assiduité

La structure au niveau de l'assiduité est d'une part, l'implication qualitative des enseignants à créer un Centre qui puisse démontrer sa compétence à initier sa clientèle au travail et deuxièmement à impliquer directement l'élève dans un processus d'apprentissage de ses responsabilités, puis de trouver des moyens pour impliquer davantage les autres partis impliqués Parents, marché du travail, C.S.R.O. et le Ministère de l'éducation.

2 - Ponctualité

La ponctualité est un comportement que nos élèves ont probablement pas eu l'intérêt d'apprendre. Il nous apparaît clair que nous devons clarifier nos attentes avec lui et stimuler son intérêt par une récompense immédiate en insistant sur les conséquences positives à moyen et long terme.

.../36

L'élève améliorera sa ponctualité s'il possède son horaire. Au départ, nous lui en procurons un. Il aura à s'en procurer un autre s'il l'égare et devra s'assurer de l'avoir avec lui à l'école. Il aura aussi à utiliser son horaire, en le lisant régulièrement et en l'apprenant en ordre le plus rapidement possible.

Il arrivera à temps à ses cours s'il apprend à écouter la cloche et connaître l'heure du début et de fin de cours, puis se diriger au lieu désigné par son horaire.

Les conditions qui pourraient faciliter l'acquisition de ce comportement sont:

Que les enseignants soient eux-mêmes ponctuels.

Que les enseignants notent les retards comme prévu: 3 minutes après le son de la cloche, si l'élève n'est pas entré dans la classe, il sera noté comme en retard sur la feuille de présence.

Que les enseignants prévoient un système d'émulation efficace: récompense immédiate.

L'élève a tendance à ce niveau à remettre sur autrui ou sur tout autre chose sa responsabilité. D'autre part, les enseignants reportent très souvent celle-ci sur l'administration. En somme, ce n'est qu'un manque de clarification de termes, de discipline rigoureuse et d'engagement collectif qui résultent en confusion, frustration et amertume.

Nous avons clarifié en terme de comportements ce que nous entendons par ponctualité ; il s'agit maintenant que les enseignants appliquent de la même façon et avec rigueur la politique qu'ils ont retenue.

.../

Les moyens d'émulation pourraient consister en un tableau d'affichage; de féliciter officiellement les élèves qui sont ponctuels; d'utiliser le système de points suggéré comme système d'émulation global pour le Centre; puis progressivement remplacer ces moyens concrets par des moyens plus abstraits quand les élèves ont acquis ce comportement.

3 - Attention

Nous considérons l'attention et la rétention comme des pré-requis aux apprentissages que notre clientèle aura à effectuer au Centre. La majorité de nos élèves sont capables de regarder et d'écouter. Seulement plusieurs ne le font pas quand nous le désirons. Plusieurs pourraient retenir ce qu'ils entendent ou voient, mais ils ne sont pas attentifs.

Enseigner à des élèves qui ont des difficultés d'attention et de rétention implique une réflexion centrée sur des activités d'apprentissage à très court terme et orientée sur des tâches concrètes. Nous considérerons cet aspect d'une façon générale puis nous nous attarderons à des tâches plus spécifiques.

Plusieurs études ont démontré que la réussite de l'apprentissage est directement reliée aux habiletés discriminatoires. Par exemple, un élève qui ne peut différencier un A d'un B, ou encore différentes sortes de marteau, aura de la difficulté soit à lire ou à devenir habile comme menuisier.

Nous retrouvons deux éléments dans l'habileté de discriminer: le pouvoir de s'attarder à ce qui est commun et ce qui est différent entre

.../38

deux éléments ou plus, deuxièmement, de pouvoir sélectionner en fonction du travail à exécuter.

Plusieurs de nos élèves éprouvent de la difficulté au premier niveau. Mais nous avons observé que l'élève qui découvre les bons indices, devient plus attentif. Il nous apparaît évident que les élèves du régulier découvrent ces indices plus rapidement. Par conséquent, les erseignants de ce secteur peuvent s'attarder sur autre chose.

Etant donné notre clientèle, nous devons permettre à nos jeunes de découvrir ces indices en utilisant les principaux outils naturels de l'élève: **les sens.**

En favorisant le développement des habiletés discriminatoires, nous devons utiliser une variété d'indices différents comme les forces physiques qui sont engagées dans le travail, la personnalité face aux conditions et aux exigences de travail.

Ce processus séquentiel peut paraître difficile à appliquer, nous en convenons, mais il nous assure d'un apprentissage graduel et réussi des habiletés discriminatoires. Il faut toutefois éviter les interférences du stress dans l'apprentissage. A ce moment, il devient pénible d'apprendre. D'autre part, le stress a été très souvent à l'origine de frustrations et d'échecs.

Nous devons aider l'élève à trouver des moyens pour reconnaître des indices, tout en étant attentif à autant de stimuli que possible avant d'opter pour un choix ou de donner une réponse.

.../39

Les quatre conditions qui nous semblent les plus utiles pour amener l'élève à porter de l'attention dans une tâche d'apprentissage sont:

- Eloigner l'élève des stimuli qui le dérangent.
- Présenter des unités de travail en petites étapes.
- Augmenter la vivacité et l'impact des stimuli.
- Utiliser des tâches concrètes plutôt qu'abstraites.

Il est important aussi de créer un environnement et de présenter un climat agréable. Ex.: un problème par page est important car ils ont hâte de terminer une tâche. Utiliser un vocabulaire et un langage que l'élève comprend. Utiliser des illustrations concrètes augmentent non seulement la probabilité de compréhension de l'élève, mais aussi son degré d'attention.

3-1 L'élève est inattentif aux tâches d'apprentissage (Hewett, 1967)

On peut utiliser le rétroprojecteur et stimuler l'élève à reproduire ou à compléter les images.

Trouver les deux objets ou chiffres identiques parmi trois.

Compléter les images en identifiant la partie qui manque et en la dessinant.

Projetter un faisceau de lumière sur les objets de la pièce, en pleine noirceur et l'élève doit les identifier.

Utiliser de la musique; quand elle cesse le professeur donne ses directives.

Copier une carte géographique; colorer; étiqueter.

Demander à l'élève de fermer ses yeux et d'essayer de décrire les objets dans la pièce en tenant compte du lieu, grandeur, couleur, et l'amener à développer une conscience de l'environnement réel.

.../40

3-2 L'élève est préoccupé par des détails qui n'ont rien à voir avec sa tâche d'apprentissage

L'élève qui s'adosse sur sa chaise et qui avance et recule (comme sur une chaise berçeuse ou qui utilise seulement deux des quatre pattes); l'élève qui tambourine avec ses doigts; qui voyage constamment à la toilette; qui aiguise son crayon; qui commence et recommence toujours le même travail parce que le papier est taché, parce qu'il a fait une erreur; cet élève manque d'attention dans l'apprentissage à cause d'une interférence constante.

L'enseignant peut le faire tenir debout, lui donner un stylo bille. Les voyages fréquents à la toilette et la fontaine peuvent s'éliminer par un système de passe. Selon Zemmerman & Zemmerman (1967), l'ignorance d'un comportement inapproprié quand il apparaît pour attirer l'attention du professeur, peut diminuer d'une façon très significative.

Ces comportements sont révélateurs d'une anxiété véhiculée par l'élève dans une situation particulière. Un excellent moyen de découvrir les causes est d'amener l'élève à s'exprimer verbalement et en l'observant de plus près.

3-3 Ses croyances et/ou ses intérêts sont inappropriés

Souvent ces élèves développent des croyances inexactes au sujet d'eux-même, de leurs fonctions corporelles, et de leur milieu. Une façon est de renforcer ces intérêts bizarres par des lectures, des projets de recherche comme source de motivation, pour augmenter l'habileté de l'élève à écrire et lire. Toutefois, il ne faut pas

.../41

oublier que c'est le niveau d'attention qui est visé. Une autre façon est de façonner les intérêts. Ex. un garçon de 16 ans fixé sur le tatouage peut être amené à étudier les conséquences du tatouage.

3-4 L'élève est distrait en classe

Il est important de s'assurer que l'élève connaisse précisément sur quoi il doit porter son attention, pour que l'activité soit intéressante et plaisante à regarder, toucher, voir, etc.

Nous devons amener l'élève à se concentrer davantage sur sa tâche immédiate. Pour ce faire, nous pouvons motiver l'élève en changeant un aspect de la tâche. Attirer l'attention sur quelque chose de nouveau dans la tâche accroît les probabilités d'une réponse adéquate.

Présenter la multiplication comme étant tout simplement une somme d'addition ou la division comme étant le résultat de plusieurs soustractions. Encourager nos jeunes à développer la concentration sur la tâche en le valorisant quand il accompli un travail avec succès.

Si l'élève réussit ses activités d'apprentissage, il se sentira valorisé et il aimera recommencer. Nous pensons que cette motivation est essentielle pour créer l'intérêt des jeunes à fréquenter plus régulièrement le Centre, à se présenter à l'heure à ses cours, à effectuer avec intérêt et attention le travail qui lui est demandé et répondre correctement aux consignes.

L'élève peut être distrait malgré sa bonne volonté. Ne pourrait-il pas exister dans la classe une radio synthonisée à une station que les

.../42

jeunes préfèrent. Il serait possible d'éteindre la radio ou encore d'éteindre les lumières quand les élèves sont trop distraits ou bruyants.

Il est possible en plus de rendre l'atelier accueillant pour les élèves en favorisant un degré appréciable d'appartenance.

Permettre aussi à l'élève de développer ses habiletés en préparant avec eux certains cours. En fait, lui permettre de manipuler souvent puisque le concret semble l'assise de sa capacité de rétention.

Une autre façon d'améliorer leur rétention serait de leur demander de répéter ou en leur aidant à découvrir les indices qui pourraient sommeiller dans leur mémoire. Par exemple, illustrer clairement un message, une consigne ou une tâche. Il faut se souvenir que nos élèves apprennent plus facilement par imitation. Leur démontrer ce que nous désirons puis leur faire vivre le plus intensément une activité d'apprentissage qui leur permettra d'acquérir les qualités nécessaires rattachées à la capacité de discrimination. Il peut être très utile aussi d'identifier quelque chose auquel il semble difficile d'accoler un nom.

Nous aurons bien sûr à essuyer quelques erreurs. Le degré de réalisation guidera l'élève par rapport à ses croyances originales et d'autre part permettra à l'enseignant d'ajuster les activités d'apprentissage en fonction des capacités et des possibilités de l'élève. Il ne s'agit pas de confronter brutalement l'élève avec ses rêves, mais plutôt de lui permettre de devenir réaliste.

Enfin, voici quelques activités et tâches qui permettront à

.../43

l'élève d'améliorer sa perception visuelle et auditive.

De façon générale, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage éprouvent des problèmes de perception. Il est possible d'encourager la perception visuelle en présentant aux élèves des outils colorés de façon différente. L'enseignant peut demander aux élèves d'identifier les outils qui reposent sur une table et qu'il dévoile pour quelques secondes.

L'enseignant peut aussi entraîner l'élève à discriminer en lui demandant de décrire ce qu'il voit dans la classe, l'atelier, tout en identifiant correctement les objets, les couleurs, les formes et les dimensions. Il s'agit en fait d'expliciter les détails de ce qu'il voit. Permettre à l'élève par exemple de distinguer différentes configurations dans la classe; d'examiner des objets en rapportant la couleur, la forme son utilité, sa construction, sa résistance, etc.

La mémoire visuelle peut être développée en demandant aux élèves de fermer les yeux et décrire leur habillement, un outil dans l'atelier, un élève, l'enseignant. Demander à l'élève de dessiner par exemple quelque chose que l'enseignant lui demande d'observer.

Les problèmes de perception auditives sont souvent reliés à un manque de motivation. L'enseignant peut améliorer la perception auditive en suscitant l'intérêt de l'élève par des activités où celui-ci aura à se souvenir de sonorité produite à l'intérieur de la classe, où il aura à identifier la source de chaque son et d'identifier l'outil ou l'objet qui le produit.

.../44

Des activités de discrimination auditives peuvent inclure des exercices qui permettent d'identifier la provenance d'un bruit qui est produit par un objet caché à l'intérieur ou l'extérieur de la classe. Les yeux bandés, l'élève doit identifier la voix d'un compagnon de classe. Permettre aux élèves à l'aide d'un magnétophone, de découvrir et de distinguer les différentes sonorités de leurs voix.

La mémoire auditive et ordonnée peuvent être développées en demandant à l'élève de se répéter des consignes simples, des numéros de téléphone, etc. Une liste de quelques outils utilisés dans l'atelier peut être demandé.

3-5 L'élève se désintéresse de l'enseignement

La répétition de la tâche aide les élèves qui ont des problèmes de rétention, mais une telle répétition doit varier pour maintenir l'intérêt. Les enseignants qui observent un élève éprouvant de la difficulté à comprendre et saisir ou à retenir un fait ou un processus, doivent vivement retourner et réviser les activités précédentes.

L'enseignant présente à l'élève des objets qu'il doit s'efforcer de garder en mémoire pour une brève période de temps et essayer de s'en rappeler le moment venu. Le jeu de cacher un objet apprécié ou désiré sous une des trois tasses renversées, exige que l'élève déplace rapidement ses yeux d'une tasse à l'autre. Ceci est très motivant s'il reçoit l'objet, l'ayant retracé, en récompense.

.../45

Les récompenses au niveau de l'attention

Il s'agit de récompenses tangibles et non de récompenses sociales, comme la tâche accomplie, fierté sociale. Un billet comme récompense a peu de valeur en soi, mais il peut être recherché si la valeur d'échange est intéressante pour l'élève.

Habituellement, l'accomplissement et la fin d'une tâche, l'expérience sensorielle et la fierté sociale ainsi que la connaissance des résultats deviennent éventuellement des sources majeures de participation de l'apprentissage.

La structure au niveau de l'attention

La structure imposée est celle du Quoi, Où, Comment, Quand, Comment bien. En maintenant la structure et les récompenses, l'élève pourra apprendre plus rapidement à développer ses capacités d'attention et de rétention.

Le support audio-visuel dans l'enseignement permet de faire beaucoup de progrès quand des limites de temps sont imposées et suscitent en général l'attention de l'élève. Il faut se rappeler que si l'élève ne porte pas attention, il est peu probable qu'il puisse satisfaire aux exigences d'une tâche.

4 - Réponse

L'élève doit faire quelque chose, donner une réponse dans le but d'apprendre. Certaines conditions du niveau d'attention sont applicables

.../46

au niveau de la réponse:

- réduire la distraction,
- augmenter la vivacité,
- présenter la tâche de façon limitée,
- mettre l'emphase sur le concret,

et il y a deux conditions particulières à la réponse:

- réduction des critères pour l'exactitude
- garantir à l'élève le succès dans l'apprentissage.

Il est préférable de coter les élèves en fonction de leurs problèmes d'apprentissage individuel, en termes de progrès satisfaisant ou non satisfaisant plutôt qu'en fonction de la norme.

L'enseignant vie le dilemme: s'il ne donne pas de cote à l'élève, ce dernier se sentira différent des autres élèves; s'il l'évalue, il lui donne un F par exemple, ce sera dévalorisant. Cette façon de procéder est différente et les parents peuvent s'inquiéter. Il peut y avoir des conférences individuelles avec les parents, expliquant les objectifs que le Centre poursuit.

Le niveau d'apprentissage d'un élève peut être très bas, mais on ne peut pas nier ses capacités d'apprentissage même s'il a subit plus d'échecs que d'autres. Il suffit de respecter son rythme qui est différent des autres.

Ocker (1961) précise que l'apprentissage fait sous des conditions sans erreur est supérieur à ce qui est obtenu pendant un apprentissage

.../47

plus conventionnel où les élèves sont récompensés pour une bonne réponse et non récompensés pour avoir fait des erreurs.

4-1 L'élève refuse les tâches d'apprentissage

Quand il devient nécessaire de confronter l'élève avec une erreur, il peut être important d'éliminer les crayons rouges ou tout autre signe qui pourrait trop facilement être associé avec des échecs antérieurs.

L'utilisation de questions à une réponse incorrecte est vue comme une aide pour communiquer à l'élève l'acceptation de faire des erreurs et de la vérification continue du travail. Les élèves qui ont eu beaucoup d'échecs à l'école et qui résistent à répondre à cause de la crainte d'un autre échec, demandent une réassurance considérable pour établir le fait que les erreurs sont normales dans un processus d'apprentissage.

Si on offre à l'élève qui échoue une variété de courtes tâches plutôt qu'un long travail, on l'encourage à répondre adéquatement. Donner à l'élève une tâche qui contient toutes les informations dont il a besoin et qui mise sur son intérêt majeur, peut l'aider à donner une première réponse.

Il y a aussi les trames musicales entendues aussi longtemps que l'élève accomplit la tâche qui lui est assignée. Quand l'enseignant arrête la musique, l'élève arrête son activité.

.../48

4-2 L'élève est tendu en effectuant son travail

L'élève qui essaie d'effectuer un travail sous tension, termine rarement sa tâche et devient épuisé rapidement. L'enseignant peut réduire les critères de performance en petites séquances.

On peut utiliser le chronomètre, et lui dire "Regarde combien ça te prend de temps pour faire 2 problèmes" - "Combien tu en fais en 5 minutes". L'enseignant peut,en discutant avec l'élève, découvrir les causes de la tension et progressivement les annuler en tenant un graphique périodique, puis en comparant. Il peut aussi renforcer d'une manière tangible ou par une récompense la bonne réponse, mais d'une façon systématique.

4-3 L'élève manifeste peu d'intérêt aux tâches d'apprentissage qui lui sont proposées.

L'enseignant présente les sujet de sa matière dans une forme unique et fascinante. Le matériel traditionnel des programmes scolaires ne motive plus ces élèves. Il serait préférable d'en rechercher ou d'en inventer qui soien. plus dynamiques.

La création d'un lien significatif avec l'élève l'amène graduellement vers les objectifs visés au niveau des réponses et de l'ordre.

4-4 L'élève évite le contact avec l'enseignant et ses pairs

La nature sociale de la classe peut désorganiser l'élève qui ne fonctionne pas bien comme membre du groupe. Le groupe rejette un élève

.../49

ou l'accepte, le considère, l'apprécie, etc. Une façon est d'enlever toute compétition avec les autres élèves et d'amener, dans certains cas, l'enseignement tutorial.

Toute récitation et activité forcée de groupe doit être évitée. Permettre au début, à l'élève de demeurer à l'écart et de venir au bureau de l'enseignant seulement quand il en aura besoin. Ce processus se maintient avec le minimum d'interaction verbale.

Permettre à l'élève qui se tient à l'écart, d'assister d'autres élèves moins capables que lui, ce qui leur donne un certain prestige. Peut-être que le fait d'aider un autre jeune qui a des difficultés peut lui apprendre à régler sa difficulté.

4-5 L'élève se fiche de ce qui se passe en classe

En dépit d'un enseignement individualisé et du peu de pression exercée pour le faire participer comme membre du groupe, l'élève demeure incapable de fonctionner. Travailler à la maison n'est pas recommandé à cause des distractions et interventions des parents.

Au début,on peut amener l'élève à travailler à l'école dans une pièce annexe ou séparée de la classe, mais en lui offrant le support nécessaire. (Etre attentif aux moindres indices qui pourraient conduire à communiquer, anticiper des actions positives, etc.). Puis pratiquer l'inclusion systématique dans la classe pour de courtes périodes. L'enseignant peut utiliser un système de points donnés pour des comportements appropriés. Une fois sa carte de points

.../50

remplie, il peut l'échanger pour des récompenses tangibles.

Les récompenses au niveau de la réponse

C'est surtout l'attention sociale. Une récompense de contact et d'attention sociale des autres semble être ce qui a de plus efficace pour contrôler les récompenses tangibles.

Il ne s'agit pas nécessairement de rechercher l'approbation et d'éviter la désapprobation, mais principalement d'une sorte de fierté sociale.

La structure au niveau de la réponse

Même souplesse que pour le niveau d'attention. Il s'agit d'introduire progressivement l'élève dans le processus d'apprentissage et de l'engager. Ce sera au niveau de l'ordre de le confronter avec les attentes d'un environnement et avec les limites qui détermineront les séquences de son comportement.

5 - Ordre

Contrairement au niveau d'attention et de réponse qui se concentrent sur la tâche et la récompense, le niveau d'ordre met l'emphase sur la structure. L'enseignant au niveau de l'ordre devrait aider l'élève à apprendre à s'adapter à la routine, à suivre les directives, à compléter les tâches, et à contrôler le comportement.

Les principales conditions au niveau de l'ordre sont:

- maintenir un milieu structuré de l'apprentissage, basé sur

.../51

les attentes fixées par le milieu,

- définir un point spécifique de départ et une série d'étapes conduisant à la conclusion qui nous dit si c'est complété ou non,
- définir le comportement de l'élève auquel vous vous attendez.

Il y a différentes opinions concernant la grosseur, la composition de la classe, du groupe; la longueur du programme quotidien et l'arrangement physique de la classe.

En ce qui a trait à la quantité d'élève, Redl (1949) nous affirme qu'un groupe de 9 élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ne devrait pas en conserver plus qu'un tiers qui a des problèmes au niveau de l'attention et de la réponse. L'autre tiers au niveau de l'ordre dans les réponses et le dernier tiers avec des problème au niveau de l'exploration et de la maîtrise.

La longueur de la programmation scolaire d'une journée pour ces jeunes peut varier de 5 minutes à 3 heures. Il doit y avoir une grande souplesse aux niveaux des programmes. L'auteur s'est aperçu que la réduction de stimuli dans la classe était davantage un besoin de structure du professeur que d'un besoin de structure de l'élève.

Un milieu d'apprentissage structuré peut exister dans une classe avec des murs colorés, un tableau d'affichage, des centres d'activités avec des coins stimulants. Un geste amical d'un enseignant, comme un contact physique par exemple, peut avoir soit l'effet de calmer immédiatement l'élève ou de provoquer un coup violent ou une riposte à l'enseignant.

.../52

Il semble, selon Glasser, qu'un travail plus productif en classe est maintenu quand le professeur partage avec les élèves des responsabilités éducatives et une relation de responsabilité.

C'est difficile de faire la différence entre travail complété et bien réussi. Au niveau de l'ordre, l'important est d'aider l'élève à terminer ce qu'il a commencé, à planifier son activité à travers les étapes nécessaires pour compléter la tâche, sans pour autant que l'enseignant mette l'emphase sur la qualité de ses résultats.

Il est important de trouver des tâches comme des casse-têtes qui lorsqu'ils sont terminés sont bien réussis. C'est aussi important pour l'élève d'avoir une forte probabilité de succès; il serait alors probable qu'il s'engage dans une ou des activités nouvelles et satisfaisantes.

En résumé, le type d'activité utile pour le développement de l'ordre serait:

1 - avoir un commencement et une fin bien défini, ainsi qu'une série d'étapes systématiques conduisant à la fin de la tâche,

2 - être graduée dans la difficulté, de sorte que le niveau de probabilité de la tâche soit terminée et bien réussie soit élevé.

3 - engager l'élève dans une activité nouvelle et satisfaisante en faisant appel à son niveau d'intérêt.

5-1 <u>L'élève ignore les directives quand il fait une tâche</u>

Bien préciser le point de départ, et le point d'arrivée et une série de petites étapes conduisant à une tâche terminée. La boîte à consignes aide l'élève à suivre les directives écrites. Il s'agit

.../49

tout simplement d'avoir une boîte où l'enseignant dépose des consignes écrites en lettres ou par symbols. Ensuite, selon les modalités qui ont été décidées soit par l'enseignant ou par un ou des élèves, les consignes sont exécutées. Un code secret écrit fascine les élèves et peut les amener à observer plus adéquatement les consignes (activités d'apprentissage). Une variante intéressante, mais plus complexe, est de mêler les consignes pour une tâche spécifique et l'élève aura à les reconstituer.

Insérer des erreurs dans une tâche et demander à l'élève de les corriger. Associer des objets et classifier selon leur forme - grosseur - contour.

5-2 L'élève approche les tâches d'apprentissages d'une façon impulsive et d'une manière non critique

Souvent ces élèves approchent leur travail d'une façon impulsive et d'une manière non critique. La tâche doit être bien définie et conduire à la conclusion qui est bien perçue par lui.

L'enseignant réduit le choix des activités à 2 pour l'élève qui est trop réticent. Les puzzles avec leur complexité permettent à l'élève d'investir dans la tolérance à la frustration.

5-3 L'élève dérange le groupe

Rien n'est plus difficile qu'un élève qui défie les consignes ou l'enseignant et qui s'engage dans un combat sous les yeux de ses compagnons. Quand une telle situation se présente, l'enseignant fait souvent

l'erreur de s'abandonner à des verbalisations pour dire qu'il n'est pas d'accord, ce qui récompense l'élève pour son mauvais comportement.

En général, l'enseignant parle plus que nécessaire. La verbalisation est la méthode la plus abstraite à utiliser selon Hewett. Il est plus efficace de montrer à l'élève en utilisant des exemples concrets plutôt que de lui dire. Trop parler conditionne l'élève à ne pas écouter.

Etre sûr que les directives sont bien organisées, claires et à point. Une fois données, on s'attend à ce que l'élève respecte les consignes. S'il ne les suit pas, une bonne règle à observer est de commencer en premier ce que vous aurez à faire plus tard pour amener l'élève à voir les conséquences de ces gestes.

Cette attitude sauve beaucoup de temps et évite d'encourager l'élève à jouer la partie de tester la pertinence des objectifs poursuivis et bien souvent la cohérence de l'enseignant.

Augmenter la verbalisation, reflète l'anxiété et la colère et l'élève le capte très vite. Si l'élève cherche par son comportement à attirer l'attention de la classe, ne pas le récompenser amènera une diminution de son comportement.

La sélection de tâches que l'élève peut accomplir avec l'assurance du succès est d'une plus grande importance pour obtenir l'attention et l'approbation du groupe. Cette procédure est habituellement un excellent moyen pour les comprendre, et diminuer ces comportements inapropriés.

.../51

Souvent, les enseignants ou les parents ne remarquent pas l'élève jusqu'au moment où il y a un problème. Ils ne voient pas l'importance de le récompenser.

Cette récompense, le jeune y a droit et les intervenants ne devraient pas l'oublier, ne serait-ce que d'une façon verbale.

Lorsqu'un seul élève dérange le groupe, cela devient très onéreux pour le bon fonctionnement des activités d'apprentissage. Ott (1958) nous suggère d'utiliser avec lui le retrait temporaire afin de mieux le préparer aux conséquences possibles.

Il s'agit d'un plan intelligent, capable d'être utilisé dans plusieurs situations et qui souvent s'est avéré plus efficace que les méthodes utilisant l'autorité de façon inconsistante et arbitraire. Ott, nous suggère de procéder en quatre étapes:

1 - L'élève viole une règle. L'enseignant explique dans un langage clair ce qu'est la règle, et si le besoin se manifeste, il expliquera pourquoi cet acte est non accepté par les politiques du Centre. Si la règle est connue et acceptée par tout le monde, cette étape n'est pas nécessaire.

2 - L'élève viole la règle une autre fois. Un choix est alors donné à l'élève: soit (a) une action disciplinaire immédiate, ou aucune action disciplinaire tout de suite. S'il choisit a) il reçoit la mesure disciplinaire, et tout est clos. S'il choisit de solutionner lui- même la difficulté, (le problème) il aura alors à préciser quelle action sera entreprise, les conséquences

.../52

possibles et les moyens qui lui assureront le succès. Il semble que peu de jeunes choisissent la mesure disciplinaire tout de suite. Cela est bon et permet à l'élève de se regarder lui-même et d'affronter le problème immédiatement et de façon réaliste.

3 - L'élève viole une autre fois. Sans hésitation et avec certitude, les mesures disciplinaires prévues sont exécutées et il est expliqué à l'élève que cette discipline, cette structure était son choix.

4 - Une fois que l'élève fut pénalisé, on oublie, il est certain qu'une violation constante dans un domaine spécifique (vol, mensonge) indique un patron de comportements qui demandera l'aide de spécialistes.

En général, l'élève qui a de telles difficultés, est motivé par l'enregistrement du temps de ses tâches, mais il y a des élèves qui peuvent se sentir frustrés d'être ainsi pressés par le temps.

Il y a aussi la vérification immédiate du travail par l'enseignant qui peut intéresser l'élève à compléter sa tâche et par la suite l'enregistrer sur graphique pour montrer à l'élève son progrès. (courbe d'apprentissage)

Les récompenses au niveau de l'ordre

La récompense serait de finir ou terminer la tâche d'apprentissage, ce qui aide l'élève à développer la motivation pour déterminer ce qu'il a commencé.

.../53

Selon Hewett, les plus jeunes préfèrent retourner à une tâche complétée, tandis que les plus âgés à une tâche incomplète. Cela s'explique pour des élèves plus âgés, comme étant fonction de l'augmentation de leur fierté personnelle, leur critique de soi et certaine sensibilité à l'échec.

Cela suggère que les élèves qui prévoient le succès en entreprenant une tâche peuvent être motivés par un désir de compléter la tâche, ceci étant considéré comme une conséquence positive pour leurs efforts. Par ailleur, il est fréquent d'observer que l'élève qui s'attend à échouer dans une tâche, apparaît comme non motivé à terminer le travail qui lui est assigné. Ces attitudes négatives vis-à-vis soi et leurs chances de succès au Centre ne peuvent être ignorés par les enseignants.

Comme on a pu le constater, la structure n'est pas synonyme d'autorité émotionnelle. C'est la clarification de la relation entre le comportement et ses conséquences. Dans les faits, c'est

- organiser une routine définie dans la classe;
- donner des tâches spécifiques et limitées qui deviennent plus complexes à mesure que l'élève acquiert le contrôle de soi au plan affectif et que son implication demeure consistente;
- donner les récompenses prévues si l'élève répond avec satisfaction aux consignes;
- garder l'impression que l'élève est à l'école pour travailler; les activités récréatives venant après le travail pour récompenser;
- faire continuer ou recommencer un travail sans soin ou incomplet;
- accélérer le processus de retour au travail après un revirement émotionnel ou d'autres distractions;

.../54

- amener l'élève à respecter les recommandations faites par l'enseignant;
- respecter les efforts et les réalisations de l'élève.

Il ne s'agit pas d'une structure rigide mais d'une individualisation de la structure, pour faciliter l'apprentissage. Il est important d'accepter la réalité des limites académiques de nos élèves et de modifier les tâches quand il y a chance d'avoir conflit.

Le ridicule, la moquerie, le sarcasme, la garde après l'école, sont des punitions, mais des punitions non-corporelles qui sont fréquemment utilisées et qui peuvent produire des effets indésirables comme la crainte, la tension, l'évitement, le retrait, surtout quand la punition n'est pas reliée à une action spécifique de l'élève.

Mais à quel moment une conséquence négative devient une vraie punition? C'est extrêmement difficile à déterminer. La nature de la situation dans laquelle c'est arrivée et comment cela est perçu par l'élève peuvent nous éclairer.

Normalement, une conséquence négative (retrait de récompense) suivant une réponse incorrecte amène l'élève à modifier son comportement selon les attentes pour éviter une telle conséquence, tandis que la punition peut pousser l'élève à aller beaucoup plus loin dans son comportement, dépassant les attentes et contrôles de l'enseignant. (Haring & Lovitt, 1967)

La structure au niveau de l'ordre

Si l'élève veut fonctionner dans la classe, il doit satisfaire les exigences minimum de son rôle d'étudiant. Ce rôle demande de tolérer

.../55

les limites de temps (quand) de lieu (où), de l'activité (quoi) et un respect des droits des autres (comment).

L'enseignant doit définir clairement à chacun des élèves son rôle comme élève. Ce rôle devient la responsabilité de l'élève par la suite. Certains peuvent rester assis à leur pupitre et travailler ordinairement sans causer de souci à leurs compagnons ou à l'enseignant.

Les problèmes au niveau de l'ordre sont les plus faciles à identifier, mais les facteurs de l'environnement ne sont pas toujours apparents. Quelquefois, l'enseignant ne porte pas suffisamment attention (conséquence positive) au comportement attendu, et n'a pas clairement défini ces attentes. C'est une des principales raison qui amène l'élève à tester l'enseignant.

.../56

CONCLUSION

Nous espérons que ces activités seront utiles pour les enseignants. Toutefois, il ne faut pas les considérer comme possédant des effets miraculeux.

Il faut se souvenir que la réalité du vécu quotidien dans une classe ou dans un atelier est souvent bien différente de la théorie et que les facteurs de réussites sont très nombreux. Seule l'observation régulière peut permettre de donner une appréciation valable sur les progrès réalisés.

Nous pensons que le facteur de réussite le plus important est le travail d'équipe. Il permet de diversifier le travail et de la synthétiser; en somme d'établir un système cohérent de fonctionnement.

Les activités proposées ne sont qu'une base de travail. Elles doivent être vérifiées et réajustées. De toutes façons, elles doivent être adaptées selon l'âge, les difficultés et le niveau d'évolution de nos jeunes. Il faut tenir compte non seulement du groupe, mais aussi dans la mesure du possible, de chaque élève.

Quels sont les rôles et les tâches qui nous permettraient d'atteindre cette cible? Quel type de relation est-il souhaitable d'entretenir? Quelles sont les stratégies d'implantation? Comment allons-nous évaluer l'atteinte des objectifs? C'est le sujet de la prochaine section.

.../57

3. IMPLANTATION:

Plusieurs projets innovateurs tombent à l'eau, parce qu'ils ne tiennent pas compte de ceux qui sont directement concernés. C'est pourquoi il est important de clarifier les changements à apporter au niveau physique, au niveau de la structure, au niveau des rôles, des attitudes et des comportements des intervenants, de la connaissance et de la compréhension que ceux-ci doivent avoir du nouveau programme et de leur implication dans les nouvelles valeurs à véhiculer.

Si l'on ne tient pas compte de ces éléments, il sera difficile d'interpréter les résultats et par conséquent de la valeur même du programme.

La préoccupation majeure de l'implantation portera donc sur les éléments.

1. Les Clarifications:

- L'Objectif visé pour l'année scolaire 1980-1981.
- Le Rôle de l'école.
- Le Rôle de la Direction.
- Le Rôle général des intervenants.
- Les Tâches particulières:

  A - Enseignants

  B - Tuteurs

  C - Travailleur Social

  D - Psychologue

  E - Responsable du Comité Vie et Comportement

  F - Chefs de groupes

  G - Animateur sportif et socio-culturel

  H - Secrétaire

  I - Infirmière

.../58

- Le type de relation souhaitée entre intervenants et élèves.

2. La stratégie spécifique d'implantation.
   - Animation du personnel.
   - Supports.
   - Système d'émulation.
   - Accueil des élèves.
   - Ménanismes de rétroaction.
   - Prises de décision.

3. La supervision.
4. L'évaluation.
5. La validation.

1. Les clarifications:

1.1 Objectif visé pour l'année scolaire 1980-1981:

L'objectif de fiabilité a été retenu pour l'année scolaire 1980- 1981. Nous l'avons opérationnalisé en cinq éléments. Toutefois, cette opérationnalisation doit être approuvée ou modifiée par le personnel du Centre au début des activités scolaires du mois d'août 1980.

1.2 Rôle du Centre:

Il consiste principalement "à apprendre aux élèves l'estime d'eux-mêmes, à leur donner des connaissances et des outils qui leur sont nécessaires pour réussir dans notre société". (Glasser, 1973).

1.3 Rôle de la direction.

Etant donné les études antérieures entreprises au Centre, notamment les enquêtes faites auprès des employeurs potentiels du milieu, étant donné que nos élèves n'ont aucune reconnaissance officielle de la C.S.R.O. ou du M.E.Q. (diplôme), étant donné que les enseignants du Centre ont convenu en journée

.../59

pédagogique que l'éducation au niveau des comportements et attitudes à développer auprès de notre clientèle devraient être notre principal préoccupation, nous nous attendons à ce que la direction du Centre dans son rôle premier crée un climat organisationnel qui favorise l'implantation du projet.

1.4 Rôle général des intervenants.

1.5 Tâches particulières.

1.6 Type de relation souhaitée entre intervenants et élèves.

Les données incluses sous les thèmes mentionnés plus haut ont déjà été transmises, lors de la description du modèle d'organisation de l'école et au moment de la discussion des liens fonctionnels dans le Centre.

2. La Stratégie d'implantation.

Un certain nombre d'interventions ont été planifiées afin de faciliter la mise en opération actuelle du modèle et du programme qui devrait en découler. Ces interventions sont:

2.1 Animation du personnel:

Après entente avec la direction du Centre, nous utilisons quelques journées pédagogiques à la fin du mois d'août 1980. Celles-ci seront planifiées apr la direction assistée du psychologue et des chefs de groupe avant la rentrée du personnel le 25 août 1980.

.../60

Au cours de l'année, nous fournirons l'information nécessaire au personnel du Centre. Nous aurons aussi des sessions de relance. Durant les journées pédagogiques ci-haut mentionnées, les enseignants auront à retenir des journées de rencontre, proposer une structure et des contenus pertinents.

Ces sessions de relance doivent être suffisamment renforçantes pour générer l'intérêt et la collaboration en vue d'atteindre les objectifs communs du Centre.

Il est difficile de prévoir chaque embûche que pourrait connaître un projet comme le nôtre. C'est pourquoi nous avons prévu un suivi du projet qui se situe au niveau de la réunion hebdomadaire avec les tuteurs. Nous préparerons aussi un questionnaire qui sera complété par les élèves après six semaines d'opération et qui a pour but de connaître le degré de satisfaction de ces derniers. Nous pensons pouvoir aussi dans les mêmes délais demander aux intervenants de répondre à un questionnaire pour les mêmes motifs. Si toutefois il nous est impossible de remplir cette tâche, nous l'effectuerons à la fin de la première étape (fin du mois de novembre 1980.)

2.2 Supports

En plus des journées pédagogiques, et des rencontres avec les tuteurs la direction, le psychologue, les chefs de groupe et le responsable de vie et comportement seront disponibles pour discuter de l'évolution du projet avec les enseignants. Toutefois, il sera nécessaire, s'il est impossible par des rencontres informelles de discuter avec ces personnes de

fixer des rendez-vous en utilisant les formules de mémo interne.

Après discussion avec le directeur du Centre, nous aurons une aide financière directe pour le système d'émulation global qui est explicité plus loin. La direction nous fournira en plus un local pour loger le magasin des étudiants, la papeterie nécessaire pour les différentes fiches de contrôle du projet, un classeur qui sera situé dans le salon des enseignants et qui contiendra l'information pertinente sur l'évolution de chaque groupe d'élève. La direction accepte aussi de libérer de certaines tâches un enseignant pour s'occuper du magasin des élèves. Enfin, il supportera ce projet auprès des cadres de la C.S.R.O.

2.3 Système d'émulation

Suite aux décisions prises le 27 juin 1980, qui constituaient le projet d'élaboration d'un programme par objectifs de comportement, orienté surtout sur le développement de la fiabilité chez notre clientèle, nous avons préparé une formule de présences aux cours qui nous permettra de contrôler l'atteinte des objectifs. Aussi nous proposons un système de récompense ayant pour but d'encourager notre clientèle à l'atteinte des objectifs.

Composante.

La première fiche est la formule de présence et des objectifs de comportement, qui est complétée à la fin de chaque cours, par l'enseignant en inscrivant par un crochet (✓) l'atteinte des cinq objectifs terminaux.

Chaque crochet possède une valeur de 1 point.

La deuxième fiche est la feuille de compilation hebdomadaire à l'intention du tuteur. Elle permet au tuteur de compiler pour

.../62

son groupe le score total de la semaine pour chacun de ses élèves.

La troisième fiche type appartient à l'élève. Une copie de celle-ci sera remise chaque lundi matin à la première période aux élèves présents à l'école pour être insérée dans son carnet. Ce carnet contient un sommaire des règlements de l'école, de son horaire et d'autres renseignements généraux. Celui-ci sera remis à l'élève au début de l'année.

Procédure

L'enseignant remplit cinq minutes avant la fin de chaque période la fiche de contrôle comme par les années précédentes. Ce contrôle est fait à haute voix pour permettre à l'élève d'inscrire dans son carnet les points mérités. L'enseignant responsable d'un groupe à la dernière période dépose la feuille de contrôle dans le casier du tuteur.

Une fois la semaine, le tuteur compile les résultats sur la fiche prévue à cet effet. Une fois la semaine, lors d'une période, le tuteur passe en revue les éléments de fiabilité avec son groupe. Il compare les résultats de sa fiche contrôle avec celle que l'élève possède. Lorsque les résultats sont comparés et approuvés, le tuteur officialise en y apposant sa signature. Lorsque les résultats ne concordent pas, la correction est discutée. Ceci permet au tuteur d'intervenir de façon éducative, selon l'approche glasserienne (voir Rôle général des intervenants).

Récompenses.

L'élève obtient un maximum de 30 points par jour et de 150 par semaine. Evidemment, l'élève qui est absent une journée, ne peut se mériter ses points puisqu'il n'est pas là.

.../63

L'élève peut utiliser, selon son désir, ses points une fois par semaine, ou les cumuler à moyen ou long terme puisqu'ils sont échangeables contre de la marchandise du magasin

Le magasin sera ouvert pour fins d'achats,

le mercredi, jeudi, vendredi,

à l'heure du dîner. Il sera administré par un enseignant et le conseil des élèves qui appointera des commis.

Les items du magasin sont classifiés selon un système de valeurs déterminées à l'avance par deux enseignants et deux élèves.

L'élève se présente au magasin, choisit l'article de son choix selon le nombre de points qu'il possède, tout en tenant compte de la valeur attribuée à l'article. Si toutefois il y a une remise de points, l'enseignant crédite sur la fiche de l'élève le remboursement, tandis que l'élève l'inscrit dans son carnet. L'élève est le seul responsable de son carnet.
L'élève qui perd son carnet, pour quelques raisons que ce soit, pourra s'en procurer une autre s'il le désire au secrétariat au coût de $1.50 (prix coûtant de l'école)

L'élève qui est absent le lundi peut acheter au même coût un carnet à son retour, au secrétariat, en présentant un billet signé par ses parents ou tuteur légal motivant son absence.

.../63

Autres récompenses visant le groupe

L'expérience de l'an dernier concernant la tenue vestimentaire, nous a démontré qu'il est possible de créer un fort sentiment d'appartenance à un groupe. Une saine rivalité entre groupes nous semble donc un facteur de motivation que nous ne pouvons négliger.

Nous suggérons que des récompenses soit accordées aux groupes qui auront atteints un seuil de performance qui sera déterminé conjointement par les enseignants et les élèves. Les critères seront aussi établis conjointement par les enseignants et les élèves.

2.4 Accueil des élèves

Les 3,4 et 5 septembre 1980, le psychologue et le responsable de Vie Comportement, informeront les élèves sur:

1 - Ce qu'est le Centre: Initiation au travail au Centre.
Initiation au travail avec des employeurs.

2 - Attentes du Centre: Tâches de l'élève pour être fiable.
Règlements du Centre.
Fiches de points.

3 - Ce que le Centre peut leur offrir:
Cours de formation générale et d'apprentis.
Système d'émulation.
Tuteurs.
Activités sportives et socio-culturelles.
Conseil des élèves
Fiches de comportement positif et négatif.

.../64

4 - Définition du Conseil des élèves:

Le Conseil des élèves est composé des présidents(es) de classe qui y siègent à titre de membres votants. Parmi les 15 présidents(es) de classe, un mini conseil de 3 constitué d'un(e) président(e), d'un(e) vice-président(e)-trésorier(e) et d'un(e) secrétaire qui est élu "at large" par tous les étudiants de l'école selon le processus démocratique.

Le rôle du Conseil est de:

Représenter, par la voix de son président , les étudiants auprès de la direction de l'école.

2.5 Mécanisme de rétroaction

1 - Avec les élèves: réunion hebdomadaire tuteur-élève, questionnaires périodiques concernant leur satisfaction.

2 - Avec les enseignants: Journées pédagogiques à la fin de chaque étape (fin des mois de novembre, février, mai), rétrospective informelle et formelle avec les chefs de groupe, le psychologue, le responsable de vie comportement et la direction.

3 - Avec les tuteurs: Rencontre hebdomadaire. Il est prévu un minimum de 30 minutes par semaine avec chaque tuteur.

4 - Pendant les journées pédagogiques qui nous permettront de nous réajuster par rapport aux recommandations de l'assemblée.

.../65

2.6 Prises de décision.

Les décisions concernant le projet seront émises par un comité paritaire: élèves et enseignants délégués, avec la direction qui conserve son droit de gérance.

.../66

2.7 Tableau synthèse des niveaux d'implantation

ELEVES	ENSEIGNANTS	TUTEURS	ADMINISTRATION	PARENTS
Accueil. - clarification des attentes - informer sur ce que le Centre peut leur offrir Système d'émulation Rétrospective avec les tuteurs. Fiches de comportements positifs et négatifs. carnet de points. Activités sportives et socio-culturelles. Conseil des élèves. Porte parole de groupe.	Journée d'animation. Support des chefs de groupe. Formules de contrôles. Rétrospective aux journées pédagogiques ainsi que de façon hebdomadaire. Support de la direction, chefs de groupe, psychologue et du responsable de vie comportement. Diagnostique au niveau de comportements non acquis. Activités d'apprentissage.	Formules de contrôle hebdomadaire. Rencontre hebdomadaire avec le psychologue et/ou le responsable de vie comportement. Suivi avec les cas difficiles. Dispense de surveillances.	Financier. Classeur à la disposition des intervenants au salon des enseignants. Facilité d'imprimerie. Local pour le magasin. Climat organisationnel. Convocation des parents. Convocation de personnes ressources. Support auprès de la C.S.R.O.	Convocation officielle aux parents. La date sera choisi à la suite d'une consultation avec les enseignants. La direction assistée des initiateurs du projet informeront les parents sur les objectifs du Centre et sa structure.

2.8 Tableau des échéanciers de rétroaction

AOUT	SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	JANVIER	AVRIL	JUIN
26 et 27, Présentation au personnel du projet opérationnalisé. Ajustement selon les recommandations.	3,4 et 5 Accueil des élèves et clarification des attentes. Informer sur ce que le Centre peut leur offrir.	9, Questionnaire de satisfaction aux élèves. 14, journée pédagogique, rétroaction du personnel et informer sur le résultat du questionnaire donné aux élèves.	10, journée pédagogique, rétroaction du personnel. Statistique de la fin de la première étape.	22, Questionnaire de satisfaction aux élèves. 29, journée pédagogique, rétroaction du personnel. Statistique de la fin de la deuxième étape.	9, Questionnaire de satisfaction aux élèves. 15, journée pédagogique, rétroaction du personnel. Statistique de la fin de la troisième étape.	Evaluation globale de l'année par rapport aux objectifs poursuivient ainsi qu'à leur validité.

N.B.: La direction, les chefs de groupes, le psychologue et le responsable de vie comportement sont disponibles pour soutenir et guider les intervenants dans leurs efforts. Le psychologue et/ou le responsable de vie comportement auront un horaire de rencontre hebdomadaire avec les tuteurs.

3. LA SUPERVISION.

La direction délègue la supervision du projet aux initiateurs. Ceux-ci auront, premièrement, à s'assurer que le programme est impoiqué tel qu'accepté par le personnel du Centre le 26 août 1980, deuxièmement, guider et supporter les agents dans leurs interventions et troisièmement, évaluer l'atteinte des objectifs et les stratégies d'implantation.

4. L'EVALUATION.

L'évaluation comme la rétroaction n'est pas en soi négative. Sa fonction première dans ce projet est essentiellement de nous informer objectivement des progrès et des modifications nécessaires à apporter. Elle permet d'ajuster rapidement certaines composantes du programme ou les mécanismes d'implantation qui ont démontré des faiblesses. C'est en somme une assurance qui nous permettra d'atteindre nos objectifs.

Nous considérons donc l'évaluation sous deux volets: L'évaluation des objectifs et l'évaluation du projet.

4.1 Evaluation des objectifs.

Les définitions opérationnelles des éléments composant la fiabilité nous apparaissent assez clairs. Seul le comportement d'ordre peut porter à la subjectivité. Néanmoins, nous référons les enseignants à la mise en garde que nous avons déjà énoncé concernant le niveau de

.../69

difficulté des tâches d'apprentissage et des différences individuelles entre chaque élève.

Le tuteur est responsable du contrôle des fiches de son groupe. Il pourra ainsi déceler rapidement les élèves qui éprouvent des difficultés majeures. Il nous semble à première vue qu'un élève qui ne se mérite pas un tiers des points est soit un cas d'absentéisme, soit un cas problème en classe. Ces cas seront référés le plus tôt possible au responsable de vie comportement et/ou au psychologue.

4.2 Evaluation du projet.

Le niveau de réalisation du projet de dessinera à moyen et à long term. Il nous semble qu'après quelques mois d'opération, une évaluation assez juste du projet sera possible à partir du taux de fréquentation au Centre (comparer à l'an dernier et aux années précédentes) et des mécanismes de rétroaction déjà prévus; c'est-à-dire que l'atmosphère de l'école et le degré de satisfaction de tous les partis impliqués nous servionf de baromètre.

Une évaluation plus scientifique des résultats sera aussi entreprise à moyen et long terme en tenant compte des principaux facteurs qui influencent le projet.

5. LA VALIDATION

La pertinence des objectifs du programme sera vérifiée premièrement, à court et moyen terme par le degré de satisfaction des élèves et des enseignants par rapport aux comportements qui devraient initier adéquatement notre clientèle au travail et deuxièmement, à long terme par l'intégration au milieu du travail et graduellement à notre société.